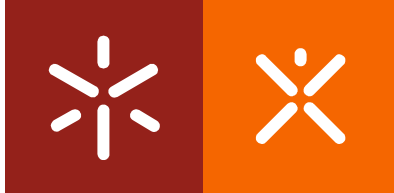


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Sofia Correia Dantas da Silva

**Aquisição da linguagem em função do contexto.  
Uma análise contrastiva: creche e família**





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Susana Sofia Correia Dantas da Silva

**Aquisição da linguagem em função do contexto.  
Uma análise contrastiva: creche e família**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Estudos da Criança

Especialização em Intervenção Psicossocial com  
crianças, jovens e família

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Fernanda Leopoldina  
Parente Viana**

## Declaração

**Nome:** Susana Sofia Correia Dantas da Silva

**Endereço eletrónico:** pg19144@alunos.uminho.pt

**Título da Dissertação de Mestrado:** Aquisição da linguagem em função do contexto. Uma análise contrastiva: creche e família.

**Orientadora:** Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana

**Ano de conclusão:** 2014

**Designação do Mestrado:** Estudos da Criança – Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias.

É autorizada a reprodução parcial desta tese mediante declaração escrita do interessado a que tal se compromete.

Universidade do Minho, 30 de janeiro de 2014.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Estudo desenvolvido no âmbito do projeto Projeto PTDC/MHC-  
PED/4725/2012, financiado pela FCT-Fundação para a Ciência e a Tecnologia,  
COMPETE e FEDER .



## AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Doutora Maria Fernanda Leopoldina Viana que se mostrou disponível para me ajudar e orientar nesta investigação.

À Escolinha da Té, à Creche e Aparece e ao Jardim-de-infância O Benjamim e aos encarregados de educação que gentilmente se disponibilizaram para colaborar neste projeto.

Às amigas, Tânia, Cátia e Raquel, pela amizade e apoio nestes dois anos, mesmo à distância.

Aos meus grandes amigos que sempre mostraram interesse pelo meu trabalho e me deram motivação para levá-lo até ao fim.

Aos meus pais e irmão, pelo apoio e paciência nos momentos mais complicados ao longo destes meses.

Ao João, pela disponibilidade, paciência, compreensão, carinho e apoio nas etapas mais difíceis.

**Aquisição da linguagem em função do contexto. Uma análise contrastiva: creche e família.**

Susana Sofia Correia Dantas da Silva

**RESUMO**

O domínio da linguagem apresenta-se como um dos elementos essenciais para a sobrevivência na atualidade e compromete a plena integração na vida social. Neste âmbito, vários estudos foram realizados no sentido de melhor compreender o aspeto que assumem ser crucial para garantir o sucesso desta competência – o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A necessidade de encarar os contextos envolventes como fatores preditores do desenvolvimento linguístico das crianças conduz-nos a uma ponderação sobre essa influência.

Decorrente deste enfoque, o presente estudo apresenta-se como uma proposta de reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem em função do contexto de atendimento, do nível socioeconómico e das habilitações literárias dos encarregados de educação. Especificamente, pretende-se verificar se existem diferenças significativas nos níveis comunicativos das crianças de idades compreendidas entre os 16 e 30 meses, tendo em consideração as variáveis referidas. Foi efetuado um estudo com 52 crianças desta faixa etária, sendo que metade da amostra usufruía de uma educação formal (creche) e a outra metade de uma educação informal (família). A investigação é de carácter quantitativo, tendo a informação sido recolhida através da versão para estudo do Inventário de Competências Comunicativas de MacArthur-Bates – ICD - II, traduzido e adaptado por Rosa Lima, para avaliar os níveis de comunicação, bem como através de um questionário para recolha de informações relativas ao níveis socioeconómico e cultural das famílias.

Pela interpretação e análise dos dados recolhidos, concluímos que o grupo de crianças que frequenta instituições educativas obtém uma maior classificação ao nível das habilidades comunicativas, mas as diferenças encontradas não são significativas do ponto de vista estatístico. Também não foram obtidos resultados que apontem para a existências de diferenças estatisticamente significativas para relacionar os níveis socioeconómicos e as habilitações literárias dos encarregados de educação com o nível linguístico das crianças.

**Palavras-chave:** Linguagem, ambiente, contexto institucional, contexto familiar, avaliação da linguagem.

**Language acquisition and educational context. A contrastive analysis: daycare and family.**

Susana Sofia Correia Dantas da Silva

**ABSTRACT**

The language domain is one of the most essential elements for surviving in nowadays society compromise the complete integration in the social life. In this field, various investigators conducted studies that have been crucial to guarantee the success of this competency. The need to address the influence of the surrounding contexts of children's linguistic development leads us to a consideration of that influence.

Due to this approach, this study presents a proposal for a reflection on the development of language in different contexts of care, socioeconomic and education level of parents. Specifically, we intend to investigate whether there are significant differences in communicative levels of children aged between 16 and 30 months, taking into account the mentioned variables. A study was conducted with 52 children in this age group, half of the sample it enjoyed a formal education (daycare) and half an informal education (family). The research is a quantitative character, and the information was gathered through the study version of the Inventory of Communicative Skills MacArthur-Bates - ICD-II, translated and adapted by Rosa Lima, to assess the levels of communication, as well as through a questionnaire to collect information on the socioeconomic and cultural levels of the families.

Through the interpretation and analysis of collected data, we concluded that the group of children attending educational institutions obtain a higher rating in terms of communication skills, but the difference is not significant from a statistical standpoint. We couldn't either obtain results that lead us to the existence of statistically significant differences related to socioeconomic levels and educational attainment of parents with the language level of the children.

**Keywords:** Language, environment, educative context, familiar context, language evaluation.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM .....</b>	<b>5</b>
Introdução .....	5
1. Comunicação, Linguagem e Fala .....	5
2. A Linguagem - conceptualização .....	7
2.1. Abordagem Behaviorista (comportamentalista) .....	9
2.2. Abordagem Inatista .....	10
2.3. Abordagem Cognitivista.....	12
3. Desenvolvimento da linguagem .....	13
4. Fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem .....	19
5. Avaliação da linguagem oral.....	24
<b>CAPITULO II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>34</b>
Introdução .....	34
1. Método.....	35
1.1 Tipo de estudo .....	35
1.2. Amostra.....	35
1.3. Instrumentos .....	37
1.4. Procedimentos.....	40
2. Resultados.....	41
2.1. Análise estatística .....	41
2.2. Discussão de resultados .....	46
2.3. Limitações .....	49
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>50</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>58</b>
Anexo I - Questionário de caracterização socioeconómica dos pais .....	58



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Etapas do desenvolvimento da linguagem na criança: linguagem receptiva .....	17
Quadro II - Etapas do desenvolvimento da linguagem na criança: linguagem expressiva .....	18
Quadro III – Testes de Avaliação da Linguagem.....	27
Quadro IV – Testes de Avaliação da Linguagem em Portugal .....	32
Quadro V – Distribuição dos sujeitos segundo o sexo e o contexto educativo.....	36
Quadro VI – Distribuição dos sujeitos em três faixas etárias segundo o contexto educativo .....	36
Quadro VII – Distribuição dos sujeitos de acordo com o meio socioeconómico.....	36
Quadro VIII – Tabela de pontuação do inventário MacArthur .....	39
Quadro IX – Consistência Interna da versão para estudo piloto português do ICD-II (16-30 meses) .....	40
Quadro X – Comparação dos resultados em função dos grupos creche/ambiente familiar .....	41
Quadro XI – Comparação dos resultados de acordo com as faixas etárias .....	42
Quadro XII – Classificações obtidas na primeira parte do ICD-II por idades (em meses) .....	42
Quadro XIII – Classificações obtidas na segunda parte do ICD-II por idades (em meses) .....	43
Quadro XIV – Comparação dos resultados de acordo com o sexo .....	44
Quadro XV – Comparação dos resultados em função do nível socioeconómico .....	45
Quadro XVI – Comparação dos resultados em função das habilitações literárias do pai.....	45
Quadro XVII - Comparação dos resultados em função das habilitações literárias da mãe .....	46

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, a área da linguagem tem merecido a atenção e trabalho de vários autores com o intuito de explorar e enriquecer conhecimentos sobre o processo complexo e pluridimensional da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Nesse âmbito vários investigadores procuraram explicar este processo linguístico através de diferentes posicionamentos teóricos que oscilam entre as componentes genéticas e as componentes adquiridas pela criança (Watson, 1913; Skinner, 1957; Chomsky, 1965; Piaget, 1990).

Uma vez que a linguagem se constitui como um dos instrumentos mais eficazes ao serviço da comunicação entre os seres humanos, interessa-nos conhecer o desenvolvimento linguístico na infância, analisando o processo de desenvolvimento padronizado da aquisição da linguagem, integrando o desenvolvimento da linguagem recetiva e o desenvolvimento da linguagem expressiva (Sim-Sim, 1998; Rigolet, 2000; Andrade, 2008). A aquisição e desenvolvimento das competências linguísticas, enquanto dimensão específica do ser humano, são tão naturais e espontâneas que dificilmente pensamos na complexidade que as envolvem.

Apesar das aptidões genéticas para a aquisição da linguagem, a influência do meio envolvente é um fator determinante para o desenvolvimento linguístico da criança. O ambiente no qual a criança se desenvolve é crucial pela oportunidade de experiências e enriquecimento linguístico que proporcionam. (Gaspar, 2004; Sim-Sim, 1998). Identificamos os fatores genéticos, neurológicos, psicológicos, socioculturais, escolares e familiares como intervenientes fundamentais no desenvolvimento da linguagem. Andrade (2008) salienta que “estes factores não ocorrem de forma estanque ou segmentada, mas interagem uns com os outros não sendo sempre fácil isolá-los quando pretendemos o seu estudo específico.” (p.30).

A investigação tem evidenciado a existência de uma forte correlação entre o desenvolvimento da linguagem com o meio socioeconómico das famílias (Bernstein, 1998; Cachapuz & Halpern, 2006; Rowe, 2008; Silva, Costa, & Ponte, 2009; Southwood, 2013), e com as habilitações literárias dos encarregados de educação (Maria-Mengel & Linhares, 2007; Goulart & Chiari, 2007). Relativamente às habilitações literárias existem estudos (Cardoso, Pedromônico, Silva, & Puccini, 2003; Richman, Miller, & LeVine, 1992; Schonhaut, Maggiolo, Herrera, Acevedo, &

García, 2008) que encaram as habilitações literárias maternas como as que exercem maior influência na linguagem.

Atualmente vivemos numa época de crise, em que surgem constantemente nos meios de comunicação notícias que vão abalando as famílias portuguesas: aumento de impostos, aumento de desemprego, diminuição de salário, diminuição de apoios sociais. Se em anos anteriores, se colocava em questão o pouco tempo que os pais dispunham para estar com os filhos, neste momento, com a situação do país, muitos pais e mães passaram a ter maior disponibilidade. Devido a esta situação são várias as famílias que ficam sem condições de colocar ou manter os seus filhos numa instituição educativa, optando por uma educação informal. Contudo, mesmo antes desta crise se instalar, várias famílias optavam por manter os filhos em casa, com uma ama ou familiar, pelo facto de verem a creche como um contexto de guarda e não de educação.

Ao longo dos últimos anos, as instituições foram alcançando um lugar de destaque em relação à educação pré-escolar, devido à diversidade e riqueza das suas contribuições no desenvolvimento das crianças. Como refere Gaspar (2004)

“a qualidade destes contextos formais de educação está diretamente relacionada com um melhor desenvolvimento intelectual/ cognitivo e social/comportamental das crianças, transformando o investimento numa educação pré-escolar de qualidade como uma das formas mais eficazes de quebrar ciclos de exclusão social, desvantagem e pobreza” (p. 259).

Pelo facto do desenvolvimento da linguagem ser essencial para o dia-a-dia da criança, na sua integração, socialização e desempenho escolar, e sabendo que em famílias de níveis sociais mais carenciados este desenvolvimento é mais frágil, privar as crianças de contextos estimuladores (como devem ser os contextos de creche) aumentará o risco social.

A aquisição da linguagem em função do contexto constitui-se então como o tema principal da presente dissertação elaborada no âmbito do mestrado em Estudos da Criança, especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias. Com a sua realização pretende-se fazer uma análise contrastiva dos contextos formais e informais de educação, assim como dos níveis socioeconómicos e culturais do seio familiar, no processo de aquisição da linguagem. Nesse sentido, o estudo que nos propomos desenvolver permitirá fazer uma análise das diferenças ao nível da aquisição da linguagem em função do contexto educativo e em função do nível social e

cultural, verificando se existem diferenças significativas em termos de habilidades comunicativas nas crianças com idades entre os 16 e os 30 meses.

A linguagem é uma área de estudo ainda longe de estar esgotada no âmbito da investigação, principalmente quando se pretende explorar os seus processos em crianças com idades tão pequenas. Com a presente investigação pretendemos contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o papel dos contextos envolventes no desenvolvimento da linguagem na infância, uma vez que em Portugal este tipo de estudos tem sido inviabilizado pela inexistência de instrumentos de avaliação validados. No sentido de colmatar esta lacuna, atualmente está em curso um estudo de validação de um Inventário de Competências Comunicativas – Palavras e Frases (16-30 meses), pelo que, embora este instrumento ainda não se encontre validado, poderá já fornecer contributos relevantes para a avaliação da linguagem nesta faixa etária. O nosso estudo pretende ser também um contributo para a validação do inventário. Através deste instrumento será possível recolher informações sobre as capacidades linguísticas, permitindo fazer uma avaliação rigorosa e profunda dos níveis de linguagem de crianças tendo em conta o domínio do léxico, da morfologia e da sintaxe.

A escolha deste tema para investigação prende-se fundamentalmente por duas razões. Em primeiro lugar por motivos de ordem pessoal e profissional, pelo interesse que sempre me despertaram as questões da linguagem, tanto durante a Licenciatura como no Mestrado, assim como pelo complemento da minha formação de base em Educação de Infância na área da avaliação precoce da linguagem e da comunicação, suportando uma intervenção mais intencionalizada e dirigida em contextos sociais de risco. Em segundo lugar por se tratar de uma área ainda pouco explorada no que diz respeito a determinadas variáveis do contexto familiar e institucional que poderão ter um papel determinante no complexo processo do desenvolvimento da linguagem em idades precoces.

Em termos estruturais, este trabalho encontra-se dividido em duas partes. No Capítulo I apresenta-se uma breve revisão da literatura abordando os aspetos gerais sobre a linguagem – a sua aquisição e desenvolvimento. Começaremos por definir os conceitos comunicação, língua e fala, e faremos uma contextualização sobre a linguagem apresentando as abordagens teóricas mais influentes. De seguida expomos as etapas do desenvolvimento linguístico bem com os fatores mais influentes nesse processo. Terminaremos o capítulo com uma abordagem à importância da avaliação precoce da linguagem, apresentando alguns instrumentos existentes a nível internacional

e nacional. No Capítulo II apresentamos a parte metodológica do presente trabalho, no qual são delineados os objetivos de estudo assim como as questões de investigação. Começaremos com a apresentação do método, descrevendo o tipo de estudo, a amostra, os instrumentos e os procedimentos utilizados. Posteriormente teremos a exposição dos resultados através da análise estatística, assim como a discussão dos resultados e as limitações do estudo. A dissertação terminará com uma conclusão acerca do estudo realizado.

## **CAPÍTULO I. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

### **Introdução**

Este primeiro capítulo centra-se fundamentalmente na análise da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Começamos por definir e clarificar os termos comunicação, língua e fala, antes de contextualizar as diferentes abordagens teóricas relacionadas com esta temática. Seguidamente abordamos o desenvolvimento da linguagem e alguns dos fatores mais influentes neste processo – família, contexto sociocultural e económico e contexto institucional – de forma a compreender as diferenças observadas no desenvolvimento da linguagem nas crianças. Será abordada a importância da avaliação da linguagem e, neste âmbito os instrumentos que podem ser utilizados para um diagnóstico precoce de atrasos.

### **1. Comunicação, Linguagem e Fala**

Embora usualmente os termos comunicação, língua e fala sejam constantemente utilizados de forma indiferenciada, estes referem-se a conceitos distintos, pelo que se torna fundamental distingui-los.

A comunicação desempenha um papel importante no dia-a-dia do ser humano, uma vez que este, enquanto ser social, é por natureza um comunicador. Como nos diz Sim-Sim (1998), “A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: acção ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contêm uma mensagem que é percebida pelos pares a que pertencemos.” (p. 22).

Comunicação pode ser então definida como um processo complexo e ativo de troca de informações, que requer um emissor que codifica/formula e transmite a mensagem e um recetor que a descodifica/compreende (Sim-Sim, 1998; Caldas, 2000). Este processo pressupõe a existência de três etapas fundamentais: a codificação, a transmissão e a descodificação. Para que esta comunicação tenha êxito é indispensável que os intervenientes dominem um código comum – sistema de sinais utilizado para transmitir a mensagem - e utilizem o canal de comunicação apropriado, meio através do qual a mensagem é transmitida. Qualquer que seja o sistema de

comunicação é necessário um suporte para transmitir uma mensagem, que pode ser de dois modos: a fala e a escrita. Como refere Barbeiro (1999) “Na fala esse suporte é constituído pelo som, na escrita pelos símbolos gráficos.” (p. 114).

O modo pelo qual podemos estabelecer a comunicação uns com os outros é variado, podendo integrar várias linguagens: oral, escrita, visual, musical... Entre as diversas formas de comunicação usadas no ato comunicativo, este trabalho limitar-se-á à linguagem oral.

Na comunicação poderão existir elementos que reforçam ou distorcem o código linguístico utilizado: a) aspetos paralinguísticos tais como a entoação, a acentuação, o ritmo/velocidade; e b) aspetos não linguísticos como os gestos, o contacto visual, as expressões faciais e os movimentos do corpo.

Como referem Franco, Reis e Gil (2003) a linguagem entende-se como “um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua.” (p. 16). Assim sendo, a linguagem é a principal forma de comunicação dos seres humanos. Todas as línguas possuem um conjunto infindável de símbolos combinados de forma organizada, tornaram possível a troca de mensagem entre os seres humanos (Acosta, Espino, Moreno, Quintana & Ramos, 2003).

De acordo com a ASHA (1982), a língua é definida como:

*“a complex and dynamic system of conventional symbols that is used in various modes for thought and communication. Contemporary views of human language hold that: language evolves within specific historical, social and cultural contexts; language, as rule-governed behavior, is described by at least five parameters – phonologic, morphologic, syntactic, semantic, and pragmatic; language learning and use are determined by the interaction of biological, cognitive, psychosocial and environmental factors; effective use of language for communication requires a broad understanding of human interaction including such associated factors as nonverbal cues, motivation and sociocultural roles.”.*

Como referido, a língua é uma combinação complexa de várias componentes do sistema linguístico e integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases, sendo regida por normas descritas por 5 parâmetros – fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Estes parâmetros encontram-se integrados nas três principais componentes da linguagem que são: a forma, o conteúdo e o uso (Andrade, 2008).

Relativamente à *forma*, ela inclui: a) a *fonologia* – capacidade para distinguir os sons da fala assim como a capacidade para os produzir; b) a *morfologia* que engloba os aspetos da formação das palavras, o estudo da estrutura interna das palavras e a sua decomposição em unidades menores com significado; c) a *sintaxe* – regras de ordenação de palavras em frases. Quanto ao *conteúdo*, corresponde à *semântica* – estudo do significado da linguagem. No que diz respeito ao *uso*, este reporta-se à *pragmática* – aprendizagem das regras do uso da linguagem que permite a correta utilização da língua em diferentes contextos (Gleason, 1999; Andrade, 2008).

No que diz respeito à fala, esta pode ser definida como “a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons” (Sim-Sim, 1998, p. 24). Ou seja, a fala é a vertente oral da linguagem.

## 2. A Linguagem - conceptualização

A aquisição da linguagem é uma capacidade da espécie humana. Contudo, não basta ser humano para que ocorram comportamentos linguísticos, é necessário que se cresça num ambiente linguístico de comunicação.

A aquisição da linguagem é um fenómeno universal, uma vez que qualquer criança, independentemente da raça, cultura ou grupo social, é capaz de adquirir a língua da comunidade onde está inserida. Segundo Lima (2000) “a criança aprenderá a linguagem graças a uma competência, ou estruturas profundas de carácter inato, passíveis de serem operacionalizadas ou actualizadas, frente a um contexto sócio-cultural onde a mesma se insere.” (p. 53). Desta forma, esta capacidade torna-se um traço distintivo do ser humano, dado que a linguagem é adquirida de uma forma natural e espontânea e num espaço de tempo relativamente curto. Como refere Sim-Sim (1998) “Em pouco tempo e sem esforço tornamo-nos conhecedores deste sistema sofisticado e complexo que é a linguagem. A simples exposição à língua da comunidade a que se pertence faz de cada criança um falante competente dessa língua.” (p. 19).

O sistema linguístico que a criança adquire de forma tão natural é, no geral, o da(s) língua(s) a que está exposto – a(s) língua(s) materna(s). No processo da aquisição da linguagem “a criança vai reconhecendo, progressivamente, os sons com que, na sua língua materna, se constroem as palavras que servem para comunicar com os outros. A pouco e pouco,



inconscientemente, ela vai apreendendo as relações que se estabelecem entre os sons e delimitando o funcionamento de cada um.” (Franco *et al.*, 2003, p. 30). É assim, que de uma forma intuitiva e implícita, a criança vai dominando o sistema fonológico da sua língua materna.

Como referem Garrison, Kingston e Bernard (1979)

“Com ela, o homem adquire a cultura que prevalece na sociedade na qual nasceu; sem ela, permanece alheio a sua herança e dela ignorante. A linguagem é elemento essencial para participar da vida social, veículo para a auto-realização, expressão e comunicação, e instrumento para a ordenação dos processos mentais” (p. 184).

O domínio da língua materna permite que os indivíduos se integrem e participem na sociedade, uma vez que o desenvolvimento das capacidades comunicativas “significará para a criança uma maior compreensão do que acontece à sua volta, uma maior possibilidade de expressar as suas necessidades e de ter acesso a actividades mais completas.” (Nunes, 2001, p. 82).

Através da comunicação linguística “a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente” (Nunes, 2001, p. 81). A apropriação da linguagem promove o desenvolvimento das capacidades da criança de receber, transformar e transmitir informação. Neste sentido, a linguagem desempenha um papel indispensável na evolução da criança como ser social, uma vez que “é o instrumento fundamental por meio do qual são transmitidos à criança os modelos de vida, a cultura, os modos de pensar e de agir, as normas e os valores de uma sociedade.” (Bitti & Zani, 1997, p. 93).

Para Garrison e colaboradores (1979) a linguagem vai mais além da compreensão do meio envolvente; é o principal suporte e veículo de pensamento e raciocínio. Como salientam Castro e Gomes (2000), “mesmo quando pensamos em silêncio, de modo geral as ideias percorrem-nos a mente sob a forma de palavras.” (p. 19). Lima (2003) refere que “esta linguagem interna tem uma dupla função, que é a de servir de instrumento para as actividades mentais e de base para a actualização e exteriorização das mesmas através da fala e da escrita.” (p. 17).

Como salienta Sim-Sim (1995) “Ao falarmos de aquisição da linguagem estamos a referir-nos ao processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino.” (p. 200). Este processo de apropriação

da linguagem é tão espontâneo e rápido, apesar da sua complexidade que, ao longo dos tempos, exerceu um enorme fascínio sobre vários estudiosos que analisaram e tentaram explicar este processo, gerando diferentes teorias. Das diversas abordagens que envolvem a aquisição da linguagem – behaviorista, inatista e cognitivista – destacaremos os principais teóricos que as defendem e os seus pontos de vista.

### **2.1. Abordagem Behaviorista (comportamentalista)**

O behaviorismo é uma teoria e um método de investigação que procura analisar objetivamente o comportamento humano e dos animais. Para os behavioristas a aprendizagem é um comportamento observável e é o resultado de associações entre estímulos e respostas. Aliás, “para Skinner, praticamente todo o comportamento humano, não apenas a aprendizagem, podia ser explicado pelas relações estímulo-resposta, as quais podiam ser estudadas eficazmente por meio da observação do comportamento animal.” (Stenberg, 2000, p. 29).

De acordo com Gonçalves (1990), a teoria comportamentalista tem três pressupostos fundamentais:

“Operacionalização e objectivismo: a necessidade de traduzir o comportamento humano em unidades discretas e observáveis. Regulação da aprendizagem: todo o comportamento, seja ele funcional ou disfuncional, pode ser explicado com base nos princípios e leis da aprendizagem, que, uma vez identificados, podem ser generalizados para vários indivíduos, contextos e situações. Determinismo externo: o comportamento está pouco dependente das características inatas ou internas do organismo. Pelo contrário, grande parte daquilo que somos e fazemos é determinada pelas circunstâncias da nossa interacção com o meio.” (p.4).

Nesta abordagem comportamentalista, Watson (1913) e Skinner (1957) foram os teóricos com maior influência no estudo das aprendizagens. Watson defende que o comportamento humano é a matéria de maior interesse da psicologia, rejeitando qualquer ligação com termos científicos definidos de forma subjetiva. Nesse sentido, e no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem, não considerava a mente como um componente fundamental para justificar o processo de aquisição. Na sua conceção, o behaviorismo limita-se a formular leis sobre os fenómenos observáveis – os comportamentos, que são explicados através da conexão entre estímulos e respostas. Skinner designa o processo da aquisição da linguagem como comportamento verbal.

Este teórico defende que as crianças adquirem a mestria da linguagem através da interação com o meio, dependendo unicamente de variáveis ambientais, e como tal necessita de prática e exercício. De acordo com Gonçalves (1990) Skinner, através das suas pesquisas, verificou que “o meio não estimula unicamente o comportamento; o meio selecciona o comportamento através das suas consequências.” (p. 53). Como refere o mesmo autor, para os behavioristas “o comportamento é fundamentalmente regulado pelas suas consequências e são estas que, mais que os antecedentes, ocupam um lugar privilegiado na aprendizagem animal e humana.” (p. 53).

No que diz respeito à linguagem, esta abordagem defende que o seu desenvolvimento resulta do processo de associação estímulo-resposta-reforço, em que o meio exerce um papel fundamental na estabilização do comportamento linguístico da criança. Esta cadeia pressupõe que a criança assimile/interiorize as associações estímulo-resposta e, assim, desenvolva as suas competências linguísticas.

O ambiente fornece os estímulos, a criança fornece as respostas, e durante a sua produção linguística estas são recompensadas pelos adultos, e tais recompensas fomentam o aumento do repertório linguístico do jovem falante (Sim-Sim, 1998). É desta forma que os behavioristas explicam toda a aprendizagem humana - existem estímulos do meio mas também existem respostas por parte das crianças. Se as respostas são reforçadas, o comportamento instala-se.

Segundo Sim-Sim (1998)

“o conhecimento linguístico do sujeito não é objecto de interesse dos behavioristas; a preocupação e pesquisa dirige-se apenas à realização verbal conseguida. O crescimento linguístico é visto como uma progressão que vai da produção aleatória de sons à comunicação verbal estruturada, a qual é atingida através dos processos gerais de aprendizagem, isto é, o condicionamento clássico, o condicionamento operante e a modelação por imitação.” (p. 299).

## **2.2. Abordagem Inatista**

Em contraste com as abordagens comportamentalistas, em que o desenvolvimento da linguagem é explicado pelo resultado da aprendizagem de respostas através da imitação e do reforço, a teoria inatista defende que o desenvolvimento se define fundamentalmente pelas programações genéticas dos indivíduos. Como refere Sim-Sim (1998) “a criança desenvolve-se não porque aprende um conjunto de respostas, mas porque herdou uma organização mental que lhe

permite detectar no meio a que é exposta as regularizações que conduzem às regras do conhecimento, qualquer que ele seja.” (p. 301). Esta abordagem inatista, proposta por Chomsky (1965), surgiu da necessidade de compreender certas questões que o behaviorismo não conseguia explicar. O facto de as crianças adquirirem a linguagem em um curto espaço de tempo, de percorrerem uma sequência idêntica independentemente da cultura, raça ou grupo social, e de produzirem palavras/enunciados nunca ouvidos suscitaram a procura de novas respostas. Para os inatistas, este processo ocorre dessa forma porque a criança nasce preparada para tratar da informação linguística que a rodeia e cria estruturas que são características da nossa espécie.

No que diz respeito à linguagem, a abordagem inatista pressupõe que as crianças nascem com um mecanismo cerebral inato para a sua aquisição. Aimard (1998) refere que as ideias de Chomsky defendiam que “todo espírito humano dispõe de uma estrutura inata que lhe permite construir uma gramática a partir de dados fornecidos pelo ambiente.” (p. 34). Este mecanismo biológico da espécie, denominado dispositivo para aquisição da linguagem (DAL), permite que as crianças extraiam do meio envolvente as regras/princípios gerais da língua específica da sua comunidade. Sim-Sim (1998) menciona que

“expostas às produções linguísticas que o meio lhe oferece, (o input linguístico), e confrontadas com uma infinidade de exemplos, as crianças parecem formular hipóteses sobre as categorias e relações subjacentes à linguagem e testá-las através do uso, aplicando as regras extraídas (a gramática da língua) a novos contextos.” (p. 302).

Na visão inatista, quando a criança adquire o conhecimento linguístico torna-se capaz de conjugar tais aquisições, de forma a compreender e elaborar enunciados nunca ouvidos. Algumas das primeiras frases das crianças integram palavras que não existem, ou combinações únicas que nunca foram pronunciadas pelos adultos (por exemplo, fazi, di, tesourei). Sequeira e Sim-Sim (1989) referem que “O que de facto parece passar-se é que, perante o *input* linguístico que o meio fornece, a criança analisa-o, extrai regularidades, descobre as regras do código e com elas produz generalizações.” (p. 5). A criança comete alguns erros da linguagem porque faz uma generalização abusiva das regras gramaticais. Esta generalização dos princípios da linguagem por parte da criança prova que a aquisição não se explica somente pela observação e imitação, tal como defendem os behavioristas, porque tais produções não são utilizadas na linguagem adulta.

### 2.3. Abordagem Cognitivista

Na abordagem cognitivista não se descartam completamente os princípios que regem as teorias anteriores. Os cognitivistas não rejeitam a influência do meio no desenvolvimento, nem a existência de um mecanismo de aquisição da linguagem, contudo consideram que existem predisposições gerais inatas que são potenciadas pelo meio. No entanto, consideram que para que haja desenvolvimento linguístico é necessário a existência de organização a nível cognitivo, ou seja, a aquisição da linguagem está dependente da existência de competências cognitivas, nomeadamente a função simbólica. O crescimento das capacidades cognitivas possibilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas, sendo que “o aparecimento das palavras emerge com o funcionamento simbólico e o uso da linguagem com o pensamento conceptual.” (Sim-Sim, 1998, p. 304). De acordo com Sim-Sim (1998), os teóricos cognitivistas defendem que “A essência é o desenvolvimento cognitivo, e o desenvolvimento linguístico da criança depende, portanto, da respectiva evolução cognitiva.” (p. 303). Para Piaget (1987) a linguagem depende da função semiótica, ou seja, da capacidade da criança distinguir o significado do significante

Como diz a mesma autora, para Piaget a linguagem é um instrumento do pensamento pelo que

“Entre a linguagem e o pensamento existe assim um círculo genético, de tal modo que um dos dois termos se apoia necessariamente no outro, numa formação solidária numa perpétua acção recíproca. Mas ambos dependem, no fim de contas, da própria inteligência que, essa sim, é anterior à linguagem e independente dela.” (p. 309).

Sim-Sim (1998) refere também que para Piaget “a cognição (inteligência, na terminologia piagetiana) aparece como uma forma específica (mental) da adaptação biológica indispensável às trocas entre um organismo complexo (o sujeito) e o meio.” (p. 304).

A adaptação é definida como a capacidade de ajustamento de novas informações/conhecimentos aos existentes, e integra dois processos complementares: assimilação – processo de incorporação dos novos estímulos nas estruturas cognitivas existentes; e a acomodação - processo de modificação dessas estruturas cognitivas, de forma a permitir a interiorização das informações provenientes desses estímulos. Esta adaptação entre os elementos cognitivos e o mundo exterior, denominado equilíbrio, possibilita o crescimento cognitivo (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Tendo em conta o processo referido e o desenvolvimento da linguagem, Sim-Sim (1998) explica que “perante a informação linguística fornecida pelo meio, o cérebro a

assimila às estruturas já existentes, enquanto que simultaneamente acomoda essas estruturas para permitir a inclusão de informação linguística nova.” (p. 305).

De acordo com a síntese de Sim-Sim (1998)

“Para uns – os behavioristas – a linguagem é um comportamento verbal, aprendido por imitação e reforço, cabendo, portanto, ao meio um papel decisivo; outros – os inatistas – defendem que a capacidade para a linguagem é geneticamente herdada e que a criança, munida dessa capacidade, reconstrói a língua da comunidade em que cresce; para outros – os cognitivistas – a linguagem é um instrumento do pensamento e, por isso, o desenvolvimento linguístico está dependente do desenvolvimento cognitivo.” (p. 333).

### **3. Desenvolvimento da linguagem**

Ao analisar o desenvolvimento da linguagem é importante compreender que este é “apenas um dos aspectos de uma interacção mais complexa onde se entrecruzam as dimensões do desenvolvimento físico, sensorial e perceptivo, do desenvolvimento cognitivo, inteligência, aprendizagem, memória, ou do desenvolvimento psicossocial.” (Andrade, 2008, p. 17).

Como nos dizem Franco e colaboradores (2003) “o processo da linguagem e o progressivo domínio oral, objectivado pela fala da criança passa, necessariamente, pelo conhecimento, inicialmente intuitivo, dos sons da sua língua materna e do modo como estes se organizam.” (p. 28). O pleno domínio da língua materna implica uma variedade de processos, em que fundamentalmente os linguísticos – já de si complexos e multifacetados – se conjugam com outros, motores, cognitivos, sociais e culturais (Castro & Gomes, 2000).

A aquisição da linguagem é um processo universal, ou seja, todas as crianças com o desenvolvimento normal adquirem a linguagem aproximadamente com a mesma idade, na mesma sequência, quaisquer que sejam as suas condições ambientais. Como referem Sequeira e Sim-Sim (1989)

“as diferenças estruturais e funcionais do cérebro humano e a especificidade do seu sistema sensório-motor permitem ao homem, qualquer que seja a sua origem étnica, o domínio dum sistema complexo de comunicação, cujo processo de aquisição se desenvolve do mesmo modo, obedecendo à mesma cronometria e essencialmente pela mesma ordem sequencial, independentemente da língua de imersão do sujeito.” (pp. 3-4).

Os processos que são característicos do desenvolvimento da linguagem são praticamente os mesmos em todas as crianças, contudo a evolução da linguagem vai depender da sua inteligência, maturidade, bem-estar emocional, motivação e ambiente que a rodeia, ou seja, este desenvolvimento resulta de uma interação entre capacidades inatas e condicionantes ambientais.

Garrison e colaboradores (1979) referem que “a linguagem inicia-se quando alguém compreende o esforço do outro para comunicar e responde.” (p. 185). Desta forma, o bebé adquire linguagem que lhe possibilita transmitir uma mensagem, sem que para tal tenha desenvolvido a fala. As crianças revelam-se assim participantes ativos nas interações comunicativas, de modo a receber a atenção e respostas dos adultos, e estes agem de forma a desenvolver significativamente a participação da criança nestas interações. O facto de as crianças perceberem que os sons emitidos foram compreendidos, permite fortalecer os seus esforços comunicativos. Com o crescimento e desenvolvimento das suas capacidades, a criança torna-se capaz de comunicar através de balbucios, gritos, vocalizações, olhares e gestos. Luria e Yodovich (1985) explicam que posteriormente “a palavra passa a dar forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade, criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação.” (p. 11). Podemos assim afirmar que a linguagem intervém desde os primeiros meses de vida no processo de desenvolvimento da criança.

Como foi referido anteriormente, o desenvolvimento da linguagem ocorre segundo etapas com determinadas características e, se tudo correr normalmente, os primeiros 4 anos são suficientes para dotar a criança de uma capacidade razoável de expressão oral. Durante estes anos, a criança adquire as bases para a aquisição da linguagem adulta, através da interação entre adultos e criança através de comportamentos verbais e não-verbais. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que

“Nos primeiros anos de vida, o adulto desempenha o papel mais importante nesta interacção, cabendo-lhe a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação. Desta forma, estão criadas as condições para que o bebé possa desenvolver as suas capacidades comunicativas e adquirir competências linguísticas que lhe permitam dominar com eficiência a língua materna.” (p. 29).

Boutton (1977) defendeu que a aquisição da linguagem ocorre ao longo de três etapas essenciais: pré-linguagem (0-12/18 meses de idade), primeira linguagem (12/18 aos 30/36 meses) e linguagem (a partir dos 36 meses).

Há uma primeira fase em que o bebê vocaliza, mas não é ainda membro do grupo dos que comunicam verbalmente – corresponde à etapa pré-linguística. Esta fase pré-linguística é vista como pré-comunicativa, uma vez “que se pode reconhecer na criança, antes da capacidade linguística, uma competência comunicativa, fundada na sua possibilidade de comunicar por canais e modalidades não-verbais.” (Bitti & Zani, 1997, p.207).

Inicialmente a criança produz um conjunto variado de sons (choro, suspiros) que comunicam estados fisiológicos. O bebê começa por comunicar com a sua mãe, transmitindo os seus desejos através da sua linguagem, a qual implicará uma resposta imediata da mãe. Através desta comunicação muito própria do bebê, ele conseguirá fazer-se entender, apesar de utilizar somente as suas expressões faciais, o seu sorriso ou o seu choro para demonstrar o seu desagrado ou necessidade de satisfação imediata de um desejo (Rigolet, 2000). Posteriormente, a produção dos sons adquire novas acústicas de acordo com a natureza das situações. Reconhece-se a importância desta etapa para que a criança possa afinar os mecanismos de percepção e de produção de fala. Por volta dos 10 meses o bebê compreende o valor comunicativo do seu comportamento e aprende a controlá-lo.

É por volta dos 12 meses de idade que a criança entra na linguagem – fase linguística, na medida em que começa a produzir as palavras isoladamente, o que marca a transição para o período linguístico. Este período começa por uma fase holográfica na qual as crianças já percebendo que os sons se relacionam com significados, produzem palavras que valem por uma frase. A voz passa a ser um meio de dizer as coisas, de transmitir os seus desejos e vontades. A produção das primeiras palavras mostra que a criança começou a construir uma ferramenta fundamental neste processo – o léxico mental. Rapidamente as crianças passam dos enunciados de uma palavra, para as primeiras combinações, e posteriormente para as frases simples e depois frases mais complexas (Castro & Gomes, 2000). Esta passagem de uma etapa para a outra deve-se ao desenvolvimento léxico-semântico. Como referem as mesmas autoras “A voz, meio de expressão através do choro, gemidos ou riso, ou até de jogos vocais, vai passar a produzir sons que remetem para algo que os transcende, o significado da palavra.” (p. 52).

Por volta dos 18 meses a criança começa a combinar duas palavras num mesmo enunciado e a saber organizá-las em diferentes sequências de acordo com a sua função na frase – fase do discurso telegráfico. Nesta fase a criança está a desenvolver a capacidade morfossintática, ao combinar palavras em frases de acordo com regras e normas assimiladas. Pelos 30/36 meses a



criança passa por um acontecimento importante: o surto lexical, em que ocorre um crescimento explosivo de vocabulário num espaço de tempo relativamente curto. Desta forma a criança começa a produzir frases com mais de duas palavras, e a sua estrutura torna-se mais complexa. Também é nesta altura que se dá o aparecimento de diferentes tipos de frases (negativa, exclamativa e interrogativa), assim como de substantivos e verbos nas elaborações frásicas. Posteriormente a criança começa a complementar as suas produções com artigos, adjetivos, preposições e as formas verbais vão sendo cada vez mais elaboradas, criando assim estruturas frásicas cada vez mais complexas. Os 36/40 meses marcam a emergência de frases compostas, em que a produção oral inclui sujeito e predicado, e também a utilização de conjunções (“e”, “mas”, “porque”), permitindo que a criança torne os seus enunciados mais elaborados (Sim-Sim, 1998; Castro & Gomes, 2000)

Pelos 4/5 anos a criança adquiriu já grande parte das operações básicas da linguagem oral, contudo vai aprimorando as construções frásicas, refinando as estruturas e adicionando novos morfemas gramaticais aos seus enunciados. A partir dos 5 anos ocorrem outras aquisições, nomeadamente a novel de complexidade da estrutura das frases, do aumento e diferenciação do vocabulário e também do conhecimento metalinguístico (Sim-Sim, 1998).

O desenvolvimento individual da linguagem envolve vários parâmetros linguísticos: aprendizagem do sistema de sons, da sintaxe e do vocabulário. Considera-se então que o desenvolvimento da linguagem se processa de modo holístico, ou seja, os seus diferentes componentes são apreendidos simultaneamente (Sim-Sim *et al.*, 2008). A par da interiorização destes parâmetros, a criança vai adquirindo também conhecimentos sobre as regras de uso da língua em que comunica – desenvolvimento pragmático - sabendo adaptá-la a diferentes situações/contextos, e “inicia-se quando a criança, ainda bebé, se envolve em trocas comunicativas sonoras, através de um processo de tomada de turno, ou de tomar a vez.” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 23). Em qualquer destes domínios é importante ter presentes duas vertentes: a receção e compreensão das mensagens e a produção de enunciados, não esquecendo que “a compreensão precede sempre a produção.” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 24) e que a linguagem recetiva é sempre mais ampla do que a linguagem expressiva. A capacidade de compreensão que a criança tem das palavras é muito superior à capacidade de usá-las, ou seja, compreende o sentido das palavras antes de as poder reproduzir. (Garrison *et al.*, 1979).

De acordo com a ASHA (2007) são vários os momentos do desenvolvimento da linguagem, que se processam em diferentes etapas. Orientando-se por esta proposta, Andrade (2008) aponta os aspectos mais significantes de cada etapa e que são apresentadas nos quadros I e II.

**Quadro I - Etapas do desenvolvimento da linguagem na criança: linguagem receptiva**

Linguagem receptiva		
<b>nascimento- 1 ano</b>	0-3 meses	Reage aos outros; localiza a fonte sonora; acalma-se ou sorri quando ouve uma voz familiar; reconhece a voz dos pais.
	4-6 meses	Reage ao nome; reconhece os familiares; identifica brinquedos e objetos comuns; identifica o “não”; reage a diferentes entoações; gosta de ouvir diferentes sons (brinquedos).
	7-12 meses	Identifica familiares, comidas e animais; compreende ordens simples (ex: dá; diz adeus); compreende verbos de ações (ex: brincar, comer, dormir, tomar banho); identifica imagens e algumas partes do corpo.
<b>1-2 anos</b>		Conhece a função de objetos mais comuns; compreende perguntas simples (- tens fome?); compreende ordens mais complexas (- chama o papá para comer!); gosta de ouvir histórias, canções e rimas (ex: “tão balalão, cabeça de cão”).
<b>2-3 anos</b>		Compreende ordens mais complexas (ex: - pega na bola e põe-a na caixa!); identifica conceitos opostos (ex: frio/quente; dentro/fora; grande/pequeno); identifica imagens de ações.
<b>3-4 anos</b>		Compreende perguntas como: “onde?”, “quem?”, “o quê?”; responde a perguntas sobre histórias simples.
<b>4-5 anos</b>		Compreende ordens mais complexas (ex: - pega no lápis vermelho e põe dentro da caixa!); gosta de ouvir histórias e responde a perguntas; compreende o discurso coloquial da família e do meio envolvente; adquiriu a noção de antônimo (ex: o contrário de grande é...).

## Quadro II - Etapas do desenvolvimento da linguagem na criança: linguagem expressiva

Linguagem expressiva		
nascimento- 1 ano	0-3 meses	Produz sons guturais e vocálicos manifestando satisfação, palreio ("acc...acc..."); sorri ao ver o adulto; manifesta choro diferenciado para expressar necessidades; faz a tomada de turno, vocalizando em resposta ao estímulo do adulto.
	4-6 meses	Emite sons consonânticos bilabiais e vocálicos sozinho ou interação (papapa, mamama, bobobo) – lalação; imita os sons que ouve; expressa alegria, tristeza ou impaciência nas suas produções.
	7-12 meses	Vocaliza para chamar a atenção; repete sons, sílabas e palavras; começa a surgir a ecolália; surgem as primeiras palavras (mamã, papá, papa, não, bo/"bola").
1-2 anos		Aumenta o seu vocabulário ativo (50 a 200 palavras); utiliza a holófrase, mas podem surgir combinações de 2 palavras ("mais papa"); faz perguntas simples ("papá rua?"); utiliza mais sons consonânticos; usa palavras mais corretas; imita os sons dos animais; acentua-se a ecolália.
2-3 anos		Nomeia tudo o que pretende (explosão do vocabulário ativo); usa frases com duas ou três palavras de conteúdo – frases telegráficas; exhibe uma expressão verbal oral compreensível para os familiares; faz perguntas simples; podem surgir hesitações nas palavras ou repetições de sílabas.
3-4 anos		Expressão verbal oral compreensível fora do círculo familiar – conta acontecimentos, usa frases mais complexas e corretas; sabe dizer o nome, a idade e a morada; usa plurais, os pronomes (eu, tu, ele) e os verbos no passado; pode apresentar dificuldades na articulação de alguns fonemas.
4-5 anos		Utiliza frases com 6 a 8 palavras, com detalhes e gramaticalmente corretas; conta histórias e acontecimentos, mantendo o tópico; pergunta o significado do vocabulário desconhecido; define palavras e conhece alguns antónimos; articula corretamente os fonemas em geral (podendo surgir dificuldades nos fonemas [z], [v], [j] e [r] em grupo consonântico).

Fonte: Extraído de Andrade, 2008, p. 22.

De acordo com os quadros I e II é possível observar que durante a aquisição da linguagem ocorre com um aumento gradual na habilidade verbal da criança, sendo que vai acrescentando novos itens ao seu repertório linguístico e reduzindo a quantidade de erros na produção (discurso), aproximando-se cada vez mais do modelo linguístico ao qual vem sendo exposta.

No que diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é importante ter em consideração que existem momentos certos para que tal aconteça. Lenneberg (1967) propôs a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem, que se inicia por volta dos 2 anos e termina por volta da puberdade.

A aquisição da linguagem é crucial nos primeiros anos de vida, uma vez que é nesta altura que a criança é capaz de retirar maior vantagem das experiências linguísticas que o meio lhe proporciona (Pizzio, 2011). Esta capacidade da criança para a aquisição da linguagem não é constante, podendo não a adquirir tão facilmente ou completamente depois de ultrapassar esse período crítico. Caso a criança não adquira a linguagem nesse período, o seu desenvolvimento linguístico será prejudicado. Estudos de caso como os de Genie e Victor (menino selvagem) demonstram a dificuldade de adquirir a linguagem depois dos primeiros anos de vida (Papalia *et al.*, 2001).

#### **4. Fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem**

A aquisição da linguagem é um processo que ocorre natural e espontaneamente, contudo, para que esta capacidade se desenvolva a criança necessita de oportunidades de interação e meios estimulantes para aprender a falar. Como refere Sim-Sim (2001) “A capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto. Meios mais estimulantes proporcionam experiências de interacção mais ricas.” (p. 19).

O desenvolvimento da linguagem não depende somente das condições biológicas inatas de cada individuo. A influência do meio no desenvolvimento da linguagem é um fator determinante para o enriquecimento linguístico das crianças, porque sem tal influência, as aptidões genéticas para a linguagem não seriam desenvolvidas. O ambiente no qual a criança se desenvolve é fundamental pela quantidade de experiências e contactos que proporcionam. De acordo com Gaspar (2004) “A criança é um ser social que se desenvolve na interacção com os outros, nos seus diferentes contextos de desenvolvimento, e a qualidade desses contextos é determinante para o seu desenvolvimento.” (p. 259). Como Sim-Sim e colaboradores (2008) complementam

“Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em

brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras.” (p. 35).

Sequeira e Sim-Sim (1989) afirmam também que “É já ponto assente no fenómeno humano da aquisição da linguagem que a quantidade e qualidade do “input” linguístico que a criança recebe desempenham um papel decisivo no modo como ela se exprime verbalmente.” (p. 11). Assim, a qualidade linguística vai depender da linguagem ouvida pela criança; da interação entre a criança e o adulto e das características do meio ambiente em que está inserida. Castro e Gomes (2000) referem que

“Todas as crianças começam por balbuciar antes de falar, produzem palavras isoladas antes de as combinar, usam a fala telegráfica antes de fazerem frases gramaticais; mas umas crianças começam mais cedo do que outras, ou mais tarde, ou progridem mais lentamente, ou mais rapidamente, ou avançam melhor num domínio e pior num outro...” (p. 60).

Entre as fontes de variação temos as mais ligadas ao sujeito como o sexo, inteligência ou o estilo de aprendizagem e as mais ligadas ao meio envolvente como a relação adulto-criança ou o meio sociocultural. (Viana, 1996).

Relativamente às diferenças no uso e domínio da linguagem podem ser avançadas algumas causas:

“a valorização dada pela família às trocas verbais, a presença ou ausência de meios culturais mais favorecidos, a maior ou menor proximidade entre a linguagem utilizada na escola e a utilizada no meio familiar, a introdução precoce ou não da criança em determinadas condutas linguísticas.” (Viana, 1993, p. 6).

A família é considerada o primeiro e o mais importante contexto para o crescimento físico e psicológico das crianças. Para proporcionar tal crescimento,

“as famílias têm em consideração objetivos básicos fundamentais para a educação dos filhos: sobrevivência – assegurar que a criança permaneça viva e de desenvolva de forma saudável e completa; bem-estar económico – apoiar a criança na aquisição de competências e conhecimentos para posterior autossuficiência económica; e auto-atualização – incentivar o desenvolvimento das capacidades que são fundamentais para a satisfação de valores culturais (moral; prestígio; realização pessoal).” (Schaffer, 1996, p. 252).

Como também refere também Nunes (2001) “a família deve ser o mais activa possível no processo educativo, uma vez que a criança aprende mais eficazmente quando a aprendizagem é integrada nas actividades de rotina.” (p. 27).

O contexto familiar é visto como o principal fator socializador, uma vez que prepara e adapta a criança às características e aos padrões que são aceitáveis na sociedade onde está integrada. Como refere Schaffer (1996), as famílias “são grupos restritos e íntimos que facilitam às crianças a aquisição de regras de comportamento consistentes; estão associadas a vários outros dispositivos exteriores (outras famílias, o trabalho, o lazer, etc.) aos quais as crianças são gradualmente apresentadas.” (p. 242). Assim, é neste contexto que se iniciam diversos processos dos quais se destacam a interação com o mundo, o desenvolvimento dos processos de comunicação e a aquisição linguística.

Andrade (2008) salienta que não devemos deixar de considerar o importante papel da família no desenvolvimento da linguagem “sendo lícito depreender que há contextos familiares mais propícios do que outros ao desenvolvimento linguístico, designadamente aqueles que criam mais situações facilitadoras dessa aprendizagem.” (p. 38). De acordo com a mesma autora, as crianças podem alcançar códigos linguísticos mais ou menos elaborados, mais ou menos restritos devido a diversos fatores (clima familiar, relações conjugais, idade, saúde, entre outros), do qual se destacam fundamentalmente o nível sociocultural e académico dos adultos com quem está envolvida. Portugal (1998) diz também que “as famílias diferem em várias dimensões, algumas das quais particularmente significativas para o desenvolvimento da criança: atitudes parentais de aceitação/rejeição, modo como o controlo e disciplina são exercidos, qualidade e quantidade de estimulação cognitiva.” (p. 123).

Logo nos primeiros meses o adulto constrói uma comunicação tratando a criança como se esta comunicasse com intencionalidade. O discurso que este dirige à criança é diferente do que utiliza quando fala com os seus pares, uma vez que é composto por frases curtas e simples, com repetições frequentes e com modificações ao nível da entoação. De acordo com Viana (1996) “Para alguns autores (Snow, 1977; Wanner & Gleitman, 1982; Slobin, 1981) as modificações são fruto da necessidade de estabelecer e facilitar a comunicação; para outros (Bruner, 1975; Rondal, 1980) trata-se de um mecanismo (frequentemente inconsciente) de ensinar linguagem.” (p. 15).

Esta relação comunicativa estimulante entre adulto-criança permite que, em pouco tempo, a criança adquira uma das regras fundamentais da comunicação – capacidade de interação coordenada, compreendendo que para comunicar há que manter alternadamente um papel passivo e um papel ativo (Rigolet, 2000).

Os brinquedos, o material didático oferecido pelos pais, as atividades/brincadeiras que fazem com os filhos ou os lugares onde os levam têm influência neste crescimento linguístico assim como nos conhecimentos das crianças sobre o mundo que as envolve, permitindo expandir e desenvolver a sua autonomia, independência e responsabilidade. Desta forma, facultam bases para uma perfeita integração na sociedade em criança, ao mesmo tempo que desenvolve competências para uma boa inserção quando adulto. Desta forma, podemos afirmar que a família é também responsável pelas consequências que advêm do desenvolvimento da linguagem em termos de sucesso académico, profissional e vivencial.

O nível sociocultural e económico das famílias enquadra dimensões que podem ter influência indireta no desenvolvimento da criança. De acordo com Papalia, Olds & Feldman (2006), o nível de habilitações literárias dos pais está intimamente relacionado com a profissão exercida e, consequentemente, com a condição socioeconómica dos mesmos. Essas condições refletem-se no contexto demográfico e habitacional, saúde e educação, nas redes sociais, na rotina de toda a família. De modo semelhante ao contexto familiar, que pode proporcionar situações mais ou menos enriquecedoras e potenciadoras da aquisição da linguagem, os contextos socioculturais em que as famílias estão inseridas têm também grande influência. As famílias que apresentem um nível sociocultural e económico médio e alto conseguem usufruir de condições mais favoráveis para um desenvolvimento equilibrado das crianças, contudo, quando se aborda a questão de famílias desfavorecidas tal pode não acontecer. Como expõe Rebelo (1990) “as dificuldades materiais e culturais, presentes desde o nascimento da criança, irão agir durante a primeira infância e os seus efeitos irão reflectir-se na inteligência, logo na fala.” (p. 64).

As crianças de meios socioculturais mais favorecidos recebem geralmente mais estímulos linguísticos, terão mais contacto com livros e serão expostas, com mais frequência, a situações de uso da linguagem num registo mais cuidado. Contactando mais assiduamente com as palavras, e com palavras mais variadas, a criança fica a conhecê-las melhor. E, em consequência deste conhecimento, será possível pronunciá-las e enquadrá-las melhor em diferentes

situações/contextos. Em contrapartida, em estratos mais desfavorecidos o meio não propicia tantas e tão variadas experiências linguísticas, não possibilitando o mesmo conhecimento das palavras.

De acordo com Portugal (1998) “mães de estratos sociais mais baixos, que experienciam mais dificuldades e tensões, também tendem a deixar os filhos em instituições ou em situações qualitativamente mais desfavorecidas.” (pp. 144-145), comparativamente com famílias de estratos sociais médias e altos que têm a possibilidade de colocar os filhos em instituições com mais condições. Tais instituições têm também um importante papel no desenvolvimento da criança.

A vivência num ambiente educativo formal proporciona às crianças uma pedagogia que surge como complemento à atividade educativa de apoio à família. Assim, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Desta forma é fundamental que exista uma cooperação entre os dois contextos (familiar e escolar). De facto, “A educação pré-escolar assume-se como complementar da acção educativa da família e incentiva os pais a participarem no Projecto Educativo do Estabelecimento.” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). A participação da família no contexto escolar da criança é fulcral para o seu desenvolvimento completo e harmonioso. Como refere Nunes (2001) “quando esta está envolvida é mais fácil manter a consistência das estratégias e dar alguma continuidade ao trabalho desenvolvido.” (p. 27).

A ideia de Friedrich Froebel, para a criação de “kindergardens” surgiu porque este “acreditava na continuidade da vida da criança e em que a capacidade de uma criança podia desenvolver-se melhor por meio de suas próprias atividades baseadas na direção inteligente de seus interesses” (Garrison *et al.*, 1979, p. 426). Cabe então à educação pré-escolar este papel crucial, na medida em que proporciona diversas experiências às crianças, contribuindo para a aquisição de novos conceitos, competências e atitudes que serão cruciais para um desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, permitirão expressarem-se de forma cada vez mais clara, rica e complexa. Tal como afirmam Sim-Sim e colaboradores (2008),

“O jardim-de-infância pode ser determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, quer através da interacção dual com o educador, enquanto conversa com a criança, quer na execução deliberada e sistemática de actividades específicas destinadas a promover aspectos centrais da comunicação verbal.” (p. 35).



É então importante que a instituição educativa oriente atividades que permitam explorar e potenciar a comunicação linguística da criança, fomentando de forma integrada o desenvolvimento tanto da capacidade de compreensão como de expressão.

É neste sentido que a educação formal é tão importante, uma vez que as instituições desenvolvem programas de educação pré-escolar com o objetivo de proporcionar um desenvolvimento adequado e integral da criança. Possuem também pessoal especialmente formado o que permite responder adequadamente às necessidades das crianças. A interação diária que as instituições educativas possibilitam à criança uma fonte inesgotável de estímulos que são fundamentais para o seu desenvolvimento. O papel do educador é crucial para criar oportunidades/momentos adequados às diferentes idades e à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra de forma a estimular as capacidades comunicativas.

O educador/professor além de ser um modelo de referência para a criança, nomeadamente no processo de aquisição da linguagem, também desempenha um papel crucial na deteção precoce de qualquer problema. A identificação precoce de dificuldades na linguagem e a sua sinalização é crucial para que as crianças possam ser avaliadas por especialistas e encaminhadas para apoios adequados, se necessário. Para que tal possa acontecer é importante que os Educadores de Infância tenham formação e competências para que possam fazer a identificação precoce das crianças com dificuldades. De acordo com Viana (2005),

“sabemos que dificuldades ao nível da expressão oral poderão inibir ou relegar para planos secundários esta forma de expressão, em favor de outras em que a criança se sinta mais competente. Este facto torna difícil aos Educadores de Infância a tarefa de fazer uma avaliação da linguagem baseada nas observações quotidianas. Assim, dificuldades ao nível da linguagem expressiva são confundidas com ‘timidez’, ‘mimo’, ‘dificuldades de adaptação ao grupo’, esperando que o tempo valide (ou não) estas hipóteses.” (p. 75).

## **5. Avaliação da linguagem oral**

A linguagem tem um efeito fundamental ao longo da vida e, como tal, é importante que qualquer ameaça ao seu desenvolvimento normal seja detetado o mais cedo possível. Só a deteção precoce permite a prevenção. Neste sentido, há razão para preocupação quando o desenvolvimento de determinada criança dificilmente se encaixa no processo descrito anteriormente. É no período

compreendido entre os 0 e os 3 anos que as crianças estruturam e adquirem a linguagem base. Assim sendo, é neste período que devem ser identificados os principais indicadores de risco e facultada a estimulação necessária que compense fatores sociais adversos. Apesar de as crianças poderem apresentar diferentes ritmos no desenvolvimento da linguagem, é fundamental que se definam os limites que configuram o padrão da normalidade. Castro e Gomes (2000) referem que é possível identificar comportamentos que funcionam como sinais de alarme:

“(a) quando aos 18 meses a criança não diz nenhuma palavra; (b) quando com dois anos completos a criança não diz nenhuma palavra; (c) quando aos três anos não formula frases de três palavras; (d) quando aos quatro anos produz frases que não se submetem às regras gramaticais; (e) quando aos cinco anos persistem omissões, ou alterações relativamente frequentes na articulação, em particular das consoantes sibilantes e líquidas.” (p. 60).

Para que se possam evitar consequências, é fundamental identificar os alunos que se encontram em situação de risco e fazer uma análise/avaliação de forma a proporcionar uma resposta adequada o mais precocemente possível, seja no sentido preventivo como remediativo.

A linguagem é considerada como um dos comportamentos humanos mais difíceis de avaliar. Nesse sentido a deteção de problemas da linguagem, com vista a uma adequada intervenção, requer meios de avaliação adequados. Só a identificação rigorosa permite desenhar programas de intervenção adequados. Para tal é fundamental conhecer e perceber os processos que são esperados em cada etapa relativos à compreensão e produção da linguagem, de forma a identificar se a criança se encontra a desenvolver de acordo com o que seria normalmente esperado. Estas informações são importantes na escolha de instrumentos de avaliação, uma vez que problemas diferentes necessitam de métodos de avaliação diferentes. De acordo com Miller (1986) a avaliação da linguagem deve seguir os seguintes passos: a) deteção do problema, b) avaliação da criança, e c) recomendações para uma intervenção adequada.

Segundo Viana (1993) “existem, essencialmente duas metodologias diferentes para a avaliação da linguagem: primeira consiste em analisar o discurso espontâneo das crianças; a segunda, tem a ver com o emprego de situações estruturadas, isto é, de provas especialmente concebidas para o efeito.” (p. 38). O discurso espontâneo, como o nome indica, consiste no registo de produções linguísticas produzidas pelas crianças em diferentes contextos, registo este que é posteriormente analisado. A avaliação através de provas recorre à aplicação de testes padronizados

cujos itens foram especialmente concebidos para analisar, de forma focada, diferentes aspectos da produção linguística das crianças.

Na avaliação da linguagem é importante que estejam presentes as cinco componentes da linguagem: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Para tal é essencial que existam instrumentos validados e que permitam fazer essa avaliação. No quadro III apresentamos uma síntese de alguns instrumentos.

Quadro III – Testes de Avaliação da Linguagem

Nome do Teste	Autores e data	Idade alvo	Área(s) ou competência(s) avaliada(s):
<i>Wepman Auditory Discrimination Test</i>	J. Wepman e W. Reynolds (1986)	4-8 anos	Capacidade discriminativa de fonemas.
<i>Peabody Picture Vocabulary Test</i>	L. Dunn e L. Dunn (1959-1965)	2-6 anos	Conhecimento semântico.
<i>Illinois Test of Psycholinguistic Abilities</i>	S. Kirk, J. McCarthy e W. Kirk (1961-1968)	4-8 anos	Capacidades psicolinguísticas, avaliando os canais de comunicação, os processos psicolinguísticos e os níveis de organização.
<i>Northwestern Syntax Screening Test</i>	L. Lee (1969-1971)	3-7 anos	Capacidade de processar e reproduzir estruturas e transformações sintáticas.
<i>Test of Language Development</i>	P. Newcomer e D. Hammill (1977-1982)	4-8 anos	Capacidade de compreensão das palavras, definição das palavras, compreensão de estruturas sintáticas, construção de frases, uso de regras morfológicas - discriminação auditiva e articulação.
<i>Preschool Assessment Instrument</i>	M. Blank, S. Rose e L. Berlin (1978)	3-5 anos	Capacidades linguísticas da criança.
<i>Clinical Evaluation of Language Functions – Screening Tests</i>	E. Semel e E. Wiig (1980-1983)	4-9 anos	Potenciais dificuldades no processamento e produção da linguagem.
<i>Merrill Language Screening Tests</i>	M. Mumm, W. Secord e K. Dykstra (1980)		Capacidades linguísticas, identificando crianças que necessitem de uma análise mais profunda.
<i>Test de Vocabulaire Actif et Passif</i>	J. Deltour e D. Hupkens (1980)	3-5 anos	Nível de competência verbal.

<i>Clark-Madison Test of Oral Language</i>	J. Clark e C. Madison (1981-1984)	3-6 anos	Capacidade expressiva da criança.
<i>Test of Early Language Development</i>	W. Hresko, D. Reid e D. Hammill (1981)	3-7 anos	Performances linguísticas identificando as crianças com níveis inferiores às dos seus pares.
<i>Bracken Basic Concept Scale</i>	B. Bracken (1984-1986)	3-6 anos	Aquisição de conceitos básicos.
<i>Test of Examining Expressive Morphology</i>	K. Shirpley, T. Stone e M. Sue (1987)	3-8 anos	Desenvolvimento morfológico.
<i>Receptive-Expressive Emergent Language Test</i>	K. Bzoch, R. League e V. Brown (1991)	0-3 anos	Linguagem recetiva e expressiva.
<i>Early Language Milestone Scale – Second Edition (ELM-scale 2)</i>	J. Coplan (1993)	0-3 anos	Linguagem auditiva expressiva, auditiva recetiva e visual.
<i>Joliet 3- Minute Speech and Language Screen (revised)</i>	M. Kinzler e C. Johnson (1993)	3-6 anos	Vocabulário recetivo, sintaxe expressiva, voz e competência fonológica.
<i>Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur</i>	L. Fenson, P. Dale, J. Reznick, D. Thal, E. Bates, J. Hartung, S. Pethick e J. Reilly (1993)	8-30 meses	Competências lexicais, morfológicas e sintáticas.
<i>The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Pre-school Children</i>	H. Dewart e S. Summer (1995)	0-4 anos	Capacidades pragmáticas de comunicação do quotidiano.
<i>Kindergarten Language Screening Test (second edition)</i>	S. Gauthier e C. Madison (1998)	3-6 anos	Capacidade da criança demonstrar conhecimento pré-escolar comum, como entender perguntas, seguir ordens, comparar e contrastar objetos e usar a fala espontânea.

<i>Pre-LAS 2000</i>	S. Duncan e E. DeAvilla (1998)	4-6 anos	Competências morfológicas, sintáticas e semânticas.
<i>Comprehensive Assessment of Spoken Language</i>	E. Carrow-Woolfolk (1999)	3-6 anos 7-21 anos	Habilidades de processamento da linguagem (compreensão, expressão e recuperação) em quatro categorias da estrutura da linguagem: semântica, sintática, morfológica e pragmática.
<i>Boehm 3 – Preschool</i>	A. Boehm (2001)	3-5 anos	Capacidade de compreensão de conceitos relacionais básicos.
<i>Communication and Symbolic Behavior Scales Development Profile</i>	A. Wetherby e B. Prizant	0-6 anos	Desenvolvimento da linguagem e da comunicação.
<i>Test for the Reception of Grammar</i>	D. Bishop (2003)	4 anos - adulto	Compreensão da linguagem.
<i>Test of Phonology Awareness Skills</i>	P. Newcomer e E. Barenbaum (2003)	5-8 anos	Consciência fonológica.
<i>Preschool Language Assessment Instrument (second edition)</i>	M. Blank, S. Rose e L. Berlin (2003)	3-5 anos	Habilidades discursivas recetivas e expressivas e avalia a capacidade de discurso em crianças que têm pouca ou nenhuma linguagem expressiva.
<i>Clinical Evaluation of Language Fundamentals – Preschool (second edition)</i>	E. Semel, E. Wiig e W. Secord (2004)	3-6 anos	Linguagem recetiva.
<i>Structured Photographic Expressive Language Test – Preschool 2</i>	J. Dawson, C. Stout, J. Eyer, P. Tattersall, J. Fonkalsrud e K. Crowley (2004)	3-5 anos	Estruturas morfológicas e sintáticas da linguagem.
<i>Assessment of Literacy and Language</i>	L. Lombardino, R. Lieberman e J. Brown	4-9 anos	Linguagem expressiva e as habilidades da linguagem escrita, incluindo a compreensão auditiva, compreensão da linguagem, semântica, sintaxe e

	(2005)		consciência fonológica.
<i>Language Use Inventory</i>	D. O'neill (2009)	0-4 anos	Desenvolvimento da linguagem pragmática.
<i>Auditory Skills Assessment</i>	D. Geffner e R. Goldman (2010)	3-6 anos	Desenvolvimento da linguagem, identifica precocemente as crianças que se apresentem em risco de défices de habilidades auditivas e/ou dificuldades de alfabetização precoce.
<i>Preschool Language Scale (fifth edition)</i>	I. Zimmerman, V. Steiner e R. Pond (2011)	0-7 anos	Desenvolvimento da linguagem, através de habilidades pré-verbais em interação com a linguagem emergente.

(Extraído de: Viana, 2002; Andrade,2008; <http://www.asha.org/assessments.aspx>)

No que diz respeito à existência de instrumentos de avaliação destinados para a população portuguesa, a situação é diferente. A razão para essa escassez deve-se, em parte, às dificuldades metodológicas para a avaliação da linguagem em idades tão pequenas. Devido à insuficiência de instrumentos que avaliem a componente de compreensão e de expressão da linguagem, ao longo dos anos foram utilizados diferentes recursos de forma a colmatar esta carência. De uma forma informal, os técnicos/avaliadores realizavam as suas avaliações tendo em consideração os seus conhecimentos e experiências pessoais; ou através da utilização de instrumentos que eram traduzidos do inglês para o português.

Tendo em consideração a necessidade sentida a este respeito, foram surgindo nos últimos anos instrumentos de avaliação da linguagem das crianças. Estes instrumentos direccionados em particular para a idade pré-escolar, procuram avaliar a expressão oral e a articulação. No quadro IV apresentamos os instrumentos existentes em Portugal.



Quadro IV – Testes de Avaliação da Linguagem em Portugal

Nome do Teste	Autores e data	Idade alvo	Área(s) ou competência(s) avaliada(s)
<i>Teste de Avaliação da Linguagem Oral</i>	I. Sim-Sim (1997)	3-9 anos	Expressão oral através de itens lexicais, conhecimento de regras sintáticas e metalinguístico.
<i>Teste de Articulação Verbal</i>	I. Guimarães e M. Grilo (1997)		Sons produzidos pela criança, identificando possíveis perturbações articulatórias.
<i>Teste de Avaliação da Produção Articulatória de Consoantes do Português Europeu</i>	I. Falé e I. Faria (2001)	A partir dos 3 anos	Produção articulatória de consoantes.
<i>Bateria de Provas Fonológicas</i>	A. Silva (2002)	5-6 anos	Capacidade para analisar as palavras nos seus componentes sonoros.
<i>Teste de Identificação de Competências Linguísticas</i>	F. Viana (2004)	4-6 anos	Competências linguísticas ao nível do conhecimento lexical, regras morfológicas, memória auditiva e reflexão sobre a língua.
<i>Prova de Avaliação da Articulação de Sons em Contexto de Frase para o Português Europeu</i>	S. Vicente, S. L. Castro, A. Santos, A. Barbosa, A. Borges e I. Gomes. (2006)	2-7 anos	Articulação espontânea de sons de fala em contexto de frase.
<i>Teste de Avaliação da Linguagem na Criança</i>	E. Sua-Kay e M. Tavares (2006)	2 anos e 6 meses-6 anos	Linguagem na área da semântica, morfossintaxe e da pragmática.
<i>Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português</i>	S. L. Castro, S. Caló e I. Gomes (2007)	A partir dos 5 anos	Competências ao nível do processamento fonológico, leitura, escrita, semântica de palavras e imagens e compreensão de frases.

<i>Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias</i>	M. Baptista (2009)	3-6 anos	Capacidades articulatórias da fala.
---	--------------------	----------	-------------------------------------

(Extraído de: Andrade, 2008; Baptista, 2009; [http://www.cresceremrede.net/i\\_online/avallInstrument.aspx](http://www.cresceremrede.net/i_online/avallInstrument.aspx).)

Como se depreende da análise do quadro IV, continuam a faltar instrumentos de avaliação direcionados para a faixa etária dos 0 aos 36 meses, o que impede uma avaliação precoce fidedigna.

## CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

### **Introdução**

Como foi referido no capítulo anterior, regista-se, no panorama nacional, uma enorme lacuna no que concerne a instrumentos de avaliação da linguagem e da comunicação para crianças muito pequenas. Esta lacuna está a ser colmatada com a adaptação, para Portugal, dos Inventários de Competências Comunicativas de MacArthur-Bates – ICD-I e II, com o Projeto PTDC/MHC-PED/4725/2012, intitulado Avaliar para Prevenir: Estudos de Tracking e Validação dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates para o Português Europeu, para a qual este estudo pretende contribuir.

### ***Objetivos:***

O estudo que agora se apresenta integra-se neste projeto mais amplo de validação dos ICD-I e II de MacArthur Bates para Portugal, mais especificamente no estudo piloto. Embora a versão do ICD utilizada neste estudo não esteja ainda validada, considerámos que o trabalho rigoroso de tradução e adaptação efetuado nos permitiria obter dados que servissem o segundo objetivo deste estudo, ou seja, a comparação das competências comunicativas de crianças de idades compreendidas entre os 16 e 30 meses em função de um conjunto de variáveis que a investigação mostra serem relevantes: a frequência de contexto educativo formal (creche), o nível socioeconómico dos pais (encarregados de educação) e as suas habilitações académicas (nomeadamente as mães).

Nesse sentido procuramos dar resposta às seguintes questões de investigação:

- 1) Há diferenças significativas ao nível das habilidades comunicativas de crianças de idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses de idade em função da frequência, ou não, do contexto educativo creche?
- 2) Há diferenças significativas ao nível das habilidades comunicativas de crianças compreendidas entre os 16 e os 30 meses de idade em função do nível socioeconómico familiar?

- 3) Há diferenças significativas ao nível das habilidades comunicativas de crianças compreendidas entre os 16 e os 30 meses de idade em função das habilitações literárias dos encarregados de educação?

## **1. Método**

### **1.1 Tipo de estudo**

Um estudo com os objetivos atrás delineados e que integrasse, como seria desejável, as três variáveis – contexto educativo, nível socioeconómico e habilitações académicas dos pais – consideradas como preditoras e a análise da eventual variância explicada por cada uma delas, exigiria uma extensão da amostra que não foi possível recolher. As rápidas mudanças sociais a que temos vindo a assistir tem ditado a retirada de muitas crianças das creches que frequentavam (por dificuldades económicas e/ou desemprego das mães). Por outro lado, muitas crianças que não frequentavam creche passaram a fazê-lo ou a frequentar contextos de guarda informais (amas, avós ou outros familiares) quando aos pais (principalmente à mãe) era oferecida uma proposta de trabalho, mesmo temporária. Assim sendo, foi impossível reunir, em tempo útil, uma amostra que nos permitisse um estudo que não se reduzisse a um estudo correlacional.

Relativamente à metodologia trata-se de uma investigação de carácter quantitativo uma vez que o tratamento dos dados recolhidos é realizado através da análise estatística.

### **1.2. Amostra**

A amostra recolhida seguiu princípios não probabilísticos, tratando-se de uma amostra de conveniência, selecionada de acordo com as variáveis consideradas no estudo.

O período crucial para o desenvolvimento da linguagem decorre numa extensão mais alargada, contudo para este estudo optamos por crianças com idades entre os 16 e os 30 meses. Neste sentido, a nossa amostra englobou 52 crianças, 26 das quais frequentam instituições educativas (creche) e as outras 26 permanecem em contexto familiar.

**Quadro V – Distribuição dos sujeitos segundo o sexo e o contexto educativo**

Sexo	Contexto Institucional	Contexto Familiar	Total
Raparigas	14	12	26
Rapazes	12	14	26
Total	26	26	52

A idade dos participantes varia entre os 16 e os 30 meses, tendo uma média de 22,35 e um desvio-padrão de 4,85. De forma a complementar a análise estatística dos dados, as várias idades foram subdivididas em três faixas etárias, como podemos verificar através da análise do Quadro VI.

**Quadro VI – Distribuição dos sujeitos em três faixas etárias segundo o contexto educativo**

Faixa etária	Contexto Institucional	Contexto Familiar	Total
16 – 20 meses	10	15	25
21 – 25 meses	7	5	12
26 – 30 meses	9	6	15

Nestes dois grupos foi pretendido uma variação dos níveis socioeconómicos, e nesse sentido a distribuição dos instrumentos realizou-se em diferentes zonas do distrito do Porto. No quadro VII podemos verificar essa variação.

**Quadro VII – Distribuição dos sujeitos de acordo com o meio socioeconómico**

Meio Socioeconómico	Amostra
Baixo	9
Médio	21
Alto	22

A distribuição dos pais nos níveis socioeconómicos teve por base as qualificações académicas, a profissão (tendo em consideração os grupos estabelecidos pelos IEFP) e a situação profissional (trabalhador por conta própria, trabalhador por conta de outrem ou desempregado).

### 1.3. Instrumentos

#### *Inventário de Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur-Bates*<sup>1</sup>

O instrumento central do estudo para a análise quantitativa nos níveis de competências comunicativas é o Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur Bates (16-30 meses), da autoria de L. Fenson, P. S. Dale, J. S. Reznick, D. Thal, E. Bates, J. P. Hartung, S. Pethick, e J. S. Reilly, editado em 1991.

Os Inventários de MacArthur pretendem fazer uma avaliação rigorosa e profunda dos níveis de linguagem de crianças com idades compreendidas entre os 8 e 30 meses, uma vez que existe uma grande variedade de formas de comunicação e as crianças nestas idades experimentam transformações decisivas ao nível da aquisição da linguagem. Ocupam desta forma um lugar de destaque no âmbito da psicolinguística evolutiva pelo facto de enfrentarem o desafio de avaliar o desenvolvimento precoce da linguagem e comunicação. Este instrumento é especialmente útil em duas áreas: na área clínica, na medida em que permite o diagnóstico e consequente tratamento das dificuldades da linguagem; e na área de investigação uma vez que possibilita estudar os processos de aquisição da linguagem e das habilidades de comunicação (Jackson-Maldonado, Thal, Marchman, Fenson, Newton e Conboy, 2005).

Na sua versão original, as escalas MacArthur apresentam duas vertentes destinadas a faixas etárias diferentes. Para crianças entre os 8 e os 15 meses está disponível o inventário ICD-I “As palavras e os gestos” e para crianças entre os 16 e 30 meses existe o inventário ICD-II “Palavras e frases”. Para esta investigação foi utilizada a versão para estudo do ICD-II. O inventário é uma check list a ser preenchida pelos pais/encarregados de educação e é composto por um conjunto de itens organizados por diferentes domínios, estando dividido em duas partes. A primeira

---

<sup>1</sup> Versão traduzida e adaptada pela equipa do projeto PTDC/MHC-PED/4725/2012, intitulado Avaliar para Prevenir: Estudos de Tracking e Validação dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates para o Português Europeu.

parte refere-se às primeiras palavras e pretende avaliar o vocabulário produzido pela criança e a segunda refere-se à morfologia e à sintaxe.

A primeira parte encontra-se subdividida em dois grupos: o grupo A) **Lista de vocabulário**, organizado em 22 categorias, que incluem conjuntos de palavras básicas que devem ser selecionado de acordo com o que já foi produzido pela criança (interjeições, sons de animais e objetos; nomes de animais; nomes de veículos, de brinquedos, de alimentos; entre outros); e o grupo B) **Como a criança usa e entende a linguagem** avalia a capacidade da criança utilizar a linguagem para se referir a acontecimentos passados ou que ocorrerão no futuro e a objetos ou pessoas que não estão presentes com 5 itens. A primeira parte é constituída por 666 itens e a segunda por 5 itens. A segunda parte encontra-se subdividida em cinco grupos: A) **Formas de palavras** (parte 1), com 24 itens; B) **Formas de Verbos**, com 29 itens; C) **Formas de palavras** (parte 2), com 18 itens; D) **Frases**, com 1 item; e por fim, E) **Complexidade de construções e frases**, com 37 itens.

Para calcular a pontuação do Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas MacArthur (16-30 meses) criamos o seguinte quadro, tendo como base a tabela de pontuação da versão espanhola do inventário (Jackson-Maldonado *et al.*, 2005).

Quadro VIII – Tabela de pontuação do inventário MacArthur

	Resposta		Pontuação respetiva
	Parte 1: Primeiras palavras		
A. Lista de vocabulário	Item não marcado	Não	Contar as respostas Sim [Pontuação máxima: 666]
	Item marcado	Sim	
B. Como a criança usa e entende a linguagem	“Ainda não”	Não	Contar as respostas Sim [Pontuação máxima: 5]
	“Às vezes” ou “Muitas vezes”	Sim	
	Parte 2: Morfologia e Sintaxe		
A. Formas de palavras	“Ainda não”	Não	Contar as respostas Sim [Pontuação máxima: 24]
	“Às vezes” ou “Muitas vezes”	Sim	
B. Formas de verbos	Item não marcado	Não	Contar as respostas Sim [Pontuação máxima: 29]
	Item marcado	Sim	
C. Formas de palavras	Item não marcado	Não	Contar as respostas Sim [Pontuação máxima: 18]
	Item marcado	Sim	
D. Frases	“Ainda não”	Não	Contar as respostas Sim [Pontuação máxima: 1]
	“Às vezes” ou “Muitas vezes”	Sim	
E. Complexidade de construções e frases	Item não marcado	Não	Contar as respostas Sim, sendo que o segundo item marcado vale 2 pontos [Pontuação máxima: 74]
	Primeiro item marcado	Sim	
	Segundo item marcado	Sim	
Pontuação máxima Parte 1 – 671			
Pontuação máxima Parte 2 – 146			
Pontuação máxima total - 817			

Uma vez que este instrumento ainda não se encontra validado foi necessário proceder à análise da consistência interna das duas partes do mesmo. Para tal procedemos à análise da consistência interna através do *Spearman-Brown Coefficient* e *Guttman Split-Half Coefficiente* para os grupos que incluem itens dicotómicos; e do *Cronbach's Alpha* para os grupos que incluem itens em escala Likert. Como podemos observar através do quadro IC, todos os grupos constituintes do Inventário MacArthur apresentam uma consistência interna considerada excelente.



Quadro IX – Consistência Interna da versão para estudo piloto português do ICD\_II (16-30 meses)

Inventário MacArthur		Cronbach's Alpha	Spearman-Brown Coefficient	Guttman Split-Half Coefficient
Primeira Parte	Grupo A	---	0,996	0,995
	Grupo B	0,874	---	---
Segunda Parte	Grupo A	0,967	---	---
	Grupo B	---	0,925	0,915
	Grupo C		0,890	0,890
	Grupo D	---	---	---
	Grupo E	---	0,975	0,975

*Questionário/Inquérito de caracterização socioeconómica dos pais/encarregados de educação.*

A fim de recolher informações relativas ao estatuto socioeconómico e educativo dos informantes (pais/encarregados de educação), foi elaborado um pequeno questionário (Anexo I). Neste questionário foram inseridos alguns itens cujo objetivo foi o de permitir conhecer o tipo de interações com a criança e a sua duração, no sentido de analisar potenciais diferenciadores ao nível dos resultados, o que não se concretizou.

#### 1.4. Procedimentos

Os pais/encarregados de educação foram informados relativamente aos objetivos do estudo, nomeadamente quanto aos princípios éticos de confidencialidade, tendo sido solicitada a sua colaboração voluntária. Os dois instrumentos foram entregues pessoalmente e o seu preenchimento realizado autonomamente.

Para a recolha de dados relativos a crianças que frequentavam contextos formais de educação – creches – foram contactadas três instituições com essa valência. No que diz respeito à amostra relativa às crianças que se encontravam em contexto familiar, a recolha de dados foi mais morosa, na medida em que foi necessária a sua localização através de uma rede informal de contactos na mesma zona.

A análise dos dados foi efetuada com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for the Social Science), versão 20, de 2013.

## 2. Resultados

### 2.1. Análise estatística

No quadro X são apresentados os resultados obtidos no ICD-II.

**Quadro X – Comparação dos resultados em função dos grupos creche/ambiente familiar**

Inventário		Contexto Institucional				Contexto Familiar			
		Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.
Parte 1	Grupo A	182,92	159,08	3	483	172,27	164,79	6	550
	Grupo B	3,65	1,52	0	5	3,23	1,77	0	5
Total Parte 1		186,58	160,14	4	488	175,50	166,14	6	555
Parte 2	Grupo A	5,39	7,23	0	24	5,50	6,85	0	21
	Grupo B	2,85	4,87	0	22	2,62	4,79	0	15
	Grupo C	0,69	1,32	0	5	1,23	2,83	0	9
	Grupo D	0,58	0,50	0	1	0,54	0,51	0	1
	Grupo E	22,08	25,37	0	73	19,69	24,59	0	62
Total Parte 2		31,58	36,50	0	112	29,58	36,71	0	113
Total ICD-II		218,15	193,92	4	600	205,08	200,46	6	659

Nota: Parte 1- Grupo A: lista de vocabulário; Grupo B: como a criança usa e entende a linguagem. Parte2- Grupo A) forma de palavras (parte 1); Grupo B) formas de verbos; Grupo C) forma de palavras (parte 2); Grupo D) Frases; E) complexidade de construções e frases.

Da análise do quadro X ressalta a enorme variabilidade registada no que concerne às habilidades comunicativas das crianças da faixa etária analisada. Tal dever-se-á, com grande probabilidade, ao facto de o ICD-II avaliar um período de 14 meses no qual os progressos são rápidos e constantes. Assim sendo, precedeu-se a esta análise dividindo este período em três.

**Quadro XI – Comparação dos resultados de acordo com as faixas etárias**

Faixa Etária	Contexto Institucional					Contexto Familiar				
	N	Média	D.P.	Min.	Máx.	N	Média	D.P.	Min.	Máx.
16 – 20 meses	10	75,10	89,78	4	297	15	76,87	85,89	6	340
21 – 25 meses	7	151,29	69,00	48	242	5	223,20	47,44	158	286
26 – 30 meses	9	429,11	159,10	67	600	6	510,50	129,94	365	659

Como seria de esperar, a pontuação média aumenta de forma muito acentuada no terceiro período mas continua a verificar-se uma enorme variabilidade, com crianças a obterem apenas 4 pontos. Conforme também é possível verificar nos quadros X e XI apresentados anteriormente, os valores do desvio-padrão são bastante elevados, verificando a heterogeneidade/variabilidade do conjunto de dados da amostra. Nos quadros seguintes analisamos a variação de classificações que ocorrem nas mesmas idades, procedendo a uma análise mais pormenorizada.

**Quadro XII – Classificações obtidas na primeira parte do ICD-II por idades (em meses)**

Idade (meses)	n	Média	DP	Min.	Máx.
16	3	35,67	28,43	4	59
17	4	23,00	4,24	18	27
18	9	77,22	86,82	6	281
19	4	112,75	100,07	15	239
20	5	67,20	42,64	11	116
21	4	118,50	70,22	43	211
22	1	243,00		243	243
23	3	175,67	37,82	132	198
24	2	150,50	43,13	120	181
25	2	170,50	31,82	148	193
26	2	414,00	104,65	340	488
28	2	368,00	74,95	315	421
29	3	299,67	206,68	67	462
30	8	423,00	89,84	329	555

A primeira parte do grupo A diz respeito ao vocabulário expressivo, área em que se regista uma enorme variabilidade (Garrison et al., 1979; Sim-Sim et al., 2008). Os resultados obtidos necessitam ser confirmados junto de uma amostra muito mais expressiva. Embora nenhuma das crianças avaliadas tivesse alguma indicação de perturbação do desenvolvimento, há alguns resultados que geram preocupação quando comparados com outros provenientes de crianças da mesma idade.

**Quadro XIII – Classificações obtidas na segunda parte do ICD-II por idades (em meses)**

Idade (meses)	n	Média	DP	Min.	Máx.
16	3	7,33	10,21	0	19
17	4	0,25	0,50	0	1
18	9	9,11	18,93	0	59
19	4	15,00	28,68	0	58
20	5	11,60	17,26	1	42
21	4	6,75	5,56	3	15
22	1	43,00		43	43
23	3	25,33	18,18	5	40
24	2	42,00	28,28	22	62
25	2	29,50	27,58	10	49
26	2	92,50	27,58	73	112
28	2	79,00	41,01	50	108
29	3	41,67	50,62	0	98
30	8	76,25	29,35	37	113

Como se pode observar nos quadros precedentes, não se regista um padrão evolutivo em termos de distribuição. Se até aos 21 meses se verifica a existência de crianças que praticamente não pontuam, a partir dos 21 meses há também uma enorme variabilidade sem um padrão evolutivo marcado.

No quadro seguinte procedemos à análise da classificação do inventário de acordo com o sexo das crianças.

Quadro XIV – Comparação dos resultados de acordo com o sexo

Inventário ICD-II	Feminino					Masculino				
	N	Média	D.P.	Min.	Máx.	N	Média	D.P.	Min.	Máx.
Parte I	26	176,96	159,41	4	488	26	185,11	166,92	11	555
Parte II		32,58	38,09	0	112		28,58	34,97	0	113
Total ICD-II		209,54	195,55	4	600		213,69	199,08	14	659

Como se pode verificar no quadro apresentado, o grupo de crianças do sexo masculino apresenta valores mais elevados na primeira parte do inventário, que diz respeito ao vocabulário, e o grupo de crianças do sexo feminino manifesta valores mais elevados na segunda parte, que diz respeito à morfologia e sintaxe. Nos resultados finais do ICD-II, é o grupo do sexo masculino que apresenta resultados mais elevados, contudo sem diferenças estatisticamente significativas.

Através dos dados apresentados é possível verificar que em média é o grupo de crianças que frequenta instituição educativa que apresenta resultados mais elevados. Contudo, a fim responder à primeira questão de investigação - Há diferenças significativas ao nível das habilidades comunicativas de crianças de idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses de idade em função da frequência, ou não, do contexto educativo creche? - é necessário verificar se estas diferenças são significativas do ponto de vista estatístico. Para tal recorreu-se ao teste T para amostras independentes e conclui-se que não há diferenças significativas entre as crianças que frequentam creche e as que são educadas em ambiente familiar ao nível do seu desenvolvimento comunicativo,  $t(50) = .24$ ,  $p = .812$ .

A fim de responder à segunda questão de investigação colocada - Há diferenças significativas ao nível das habilidades comunicativas de crianças compreendidas entre os 16 e os 30 meses de idade em função do nível socioeconómico familiar? – procedeu-se à análise dos resultados obtidos no ICD-II analisando a sua distribuição em função dos três níveis socioeconómicos considerados.

**Quadro XV – Comparação dos resultados em função do nível socioeconómico**

Nível socioeconómico	Classificação Total do Inventário				
	N	Média	D.P.	Min.	Máx.
Baixo	9	236,67	172,16	14	526
Médio	21	182,90	202,34	4	659
Alto	22	228,77	202,55	6	600

Como se constata através dos dados apresentados, em média é o grupo de crianças pertencentes ao nível socioeconómico baixo, que apresenta resultados mais elevados, seguido do nível alto e médio. Contudo, é necessário verificar se estas diferenças são estatisticamente significativas. Para tal, recorreu-se ao Teste Anova unifatorial e concluiu-se que não há diferenças ao nível das habilidades comunicativas em função do nível socioeconómico, uma vez que  $p\text{-value}=0,69$ .

Para responder à terceira questão de investigação - Há diferenças significativas ao nível das habilidades comunicativas de crianças compreendidas entre os 16 e os 30 meses de idade em função das habilitações literárias dos encarregados de educação? – analisaram-se os resultados obtidos no ICD-II analisando a sua distribuição em função das habilitações literárias da mãe e do pai, separadamente.

**Quadro XVI – Comparação dos resultados em função das habilitações literárias do pai**

Habilitações literárias da mãe	Classificação Total do Inventário				
	N	Média	D.P.	Min.	Máx.
2º ciclo	1	226,00		226	226
3º ciclo	7	243,57	215,39	15	659
Ens. Secundário	9	198,78	187,78	4	526
Ens. Superior	35	208,11	201,26	6	653

**Quadro XVII - Comparação dos resultados em função das habilitações literárias da mãe**

Habilitações literárias do pai	Classificação Total do Inventário				
	N	Média	D.P.	Min.	Máx.
2º ciclo	4	145,25	94,67	15	226
3º ciclo	5	232,00	158,32	26	401
Ens. Secundário	18	226,77	223,06	6	659
Ens. Superior	25	207,24	198,92	4	600

Como se verifica através dos dados apresentados, em média é o grupo de crianças pertencentes à mãe e ao pai com habilitações correspondentes ao 3º ciclo, que apresenta resultados mais elevados. Para confirmar se estas diferenças são estatisticamente significativas recorreu-se ao Teste Anova unifatorial e concluiu-se que não há diferenças ao nível das habilidades comunicativas em função das habilitações do pai, uma vez que  $p\text{-value}=0,89$ , nem em função das habilitações da mãe, dado que  $p\text{-value}=0,97$ .

## 2.2. Discussão de resultados

Após a exposição dos resultados procedemos à discussão dos mesmos à luz da revisão bibliográfica e de outros estudos que analisaram as mesmas variáveis. Os objetivos deste estudo deram lugar a três hipóteses que pretendemos responder com base nos resultados obtidos.

**Hipótese 1:** Há diferenças significativas ao nível das habilidades comunicativas de crianças de idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses de idade em função da frequência, ou não, do contexto educativo creche.

Para analisar esta hipótese é importante considerar os dados apresentados no quadro X. Através dos valores expostos foi possível verificar que as diferenças entre os dois grupos independentes de crianças não são estatisticamente significativas ao nível das habilidades comunicativas por usufruírem de contextos de atendimento diferentes. Estes resultados sugerem que, nesta amostra, o contexto de educação não está correlacionado com as capacidades linguísticas.

Um estudo realizado pelo National Institute of Child Health and Human Development (2000) não obteve os mesmos resultados com a amostra de crianças de idades compreendidas entre os 0 e os 36 meses, uma vez que encontraram diferenças significativas entre o desenvolvimento cognitivo e da linguagem em crianças que são educadas em casa em relação às crianças que permanecem em creche. Segundo este estudo, isto acontece porque a família tem um maior impacto no desenvolvimento da criança, na medida em que os laços criança-adulto são mais fortes. Também foi verificada esta relação no estudo realizado por Anders, Sammons, Taggart, Sylva, Melhuish, e Siraj-Blatchford (2010), com crianças até aos dez anos, onde foi verificada a relação do contexto educativo pré-escolar no desenvolvimento das crianças. O estudo verificou que as crianças que frequentaram a creche ou jardim-de-infância possuíam menos riscos de sofrer problemas no desenvolvimento, e consequentemente na linguagem, comparativamente com as crianças que não passaram pela educação pré-escolar.

**Hipótese 2:** Há diferenças significativas ao nível das habilidades comunicativas das crianças de idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses em função do nível socioeconómico familiar.

Relativamente a esta hipótese é importante recorrer aos resultados explicitados no quadro XV. Esta análise permitiu-nos verificar que o nível socioeconómico familiar não se associa significativamente às competências comunicativas. Os resultados obtidos não se enquadram com a visão de Bernstein (1998) que concluiu através dos seus estudos que as crianças de um meio socioeconómico mais desfavorável estão perante um código linguístico mais restrito.

Contrariamente aos resultados obtidos estão também os estudos realizados por Maria-Mengel e Linhares (2007), Silva *et al.*, (2009), Southwood (2013) que concluíram que quanto maior o nível socioeconómico familiar, melhores são os resultados ao nível das competências linguísticas das crianças por apresentarem um código linguístico mais alargado, comparativamente com crianças de um nível socioeconómico baixo. Isto acontece porque em níveis socioeconómicos altos há uma maior quantidade e qualidade nos estímulos fornecidos. Os estudos de Maria-Mengel e Linhares (2007), Silva *et al.*, (2009) e Southwood (2013) envolveram amostras de crianças entre os 0 e os 48 meses, os 3 e os 6 anos e os 4 e os 9 anos, respetivamente.

O estudo de Rowe (2008), com crianças de 2 e 3 anos de idade, também confirma a existência da correlação entre as variáveis o nível socioeconómico e desenvolvimento da linguagem, considerando que maior é o conhecimento por parte dos pais do desenvolvimento das crianças,



maior é o número de situações que estes proporcionam que potenciam o crescimento linguístico. O estudo de Cachapuz e Halpern (2006), com a amostra das crianças com idades entre os 2 e os 6 anos, mostrou que as situações stressantes vividas por crianças de níveis socioeconómicos baixos afetam a estrutura familiar e o estímulo à linguagem, comprometendo dessa forma a sua aquisição e desenvolvimento.

**Hipótese 3:** Há diferenças significativas ao nível das habilidades comunicativas de crianças compreendidas entre os 16 e os 30 meses de idade em função das habilitações literárias dos encarregados de educação.

Quanto a esta hipótese é necessário atender aos quadros XVI e XVII que nos fornecem os valores necessários para a sua análise. Os dados demonstram que não há associação significativa do nível de habilitações literárias dos encarregados de educação com o nível de habilidades comunicativas das crianças, contradizendo diferentes autores que afirmam que os graus mais elevados de habilitações literárias dos pais se relacionam positivamente com o desenvolvimento linguístico da criança. (Tomblin, 1996; Andrade, 2008.). Estes resultados contradizem também os dos estudos realizados por Maria-Mengel e Linhares, 2007; Goulart e Chiari, 2007 que consideram a escolaridade dos pais como um fator importante no desenvolvimento linguístico, defendendo que quanto maior é a escolaridade dos pais menores são os riscos de um desenvolvimento linguístico pobre.

Ao analisarmos separadamente a relação existente entre as habilitações da mãe e as habilitações dos pais, no que diz respeito aos níveis de habilidades comunicativas das crianças, os resultados do nosso estudo corroboram com os de Escarce *et al.* (2012), pois, à semelhança deste, não revelam a existência de diferenças com significância estatística no que diz respeito à escolaridade materna de crianças de 2 a 24 meses.

Os resultados obtidos no presente estudo não vão no sentido da maior parte da literatura consultada. Por exemplo, os estudos de Richman e colaboradores (1992) e Schonhaut e colaboradores (2008) mostram que as habilitações literárias das mães são as que mais exercem influência na linguagem. No entanto, o estudo de Richman e colaboradores (1992) envolvia crianças com idades compreendidas entre o 1 e os 9 anos de idade e o de Schonhaut e colaboradores (2008) crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Já o estudo de Cardoso e colaboradores (2003), com crianças dos 0 aos 24 meses, evidencia a existência de

relações significativas entre estas duas variáveis, explicadas pelo facto de as mães de níveis de escolaridade mais elevados apresentarem maior conhecimento sobre o desenvolvimento linguístico e, consequentemente, estimulavam mais as crianças.

De acordo com Andrade (2008), a escolaridade materna relaciona-se positivamente com o desenvolvimento linguístico uma vez que permite “melhor organização do ambiente físico e temporal, a maior oportunidade de variação na estimulação diária, com disponibilidade de materiais e jogos apropriados para a criança e maior envolvimento emocional e verbal da mãe com a criança.” (p. 609).

### **2.3. Limitações**

O estudo apresentou algumas limitações que poderão ter potenciado os resultados verificados. Primeiramente, e no que diz respeito à amostra, é importante referir que, atendendo à grande variabilidade interindividual no que concerne ao desenvolvimento das habilidades comunicativas, será necessária uma amostra bastante mais ampla.

O instrumento principal deste estudo, ICD-II, é um inventário longo, que necessita de tempo e dedicação por parte dos pais/encarregados de educação no momento do preenchimento. Apesar de ser um instrumento simples e claro, o facto de ser longo pode ter levado ao preenchimento com pouco rigor. As expectativas dos pais perante o resultado do inventário também pode ser uma limitação para a veracidade do seu preenchimento.

A pontuação adotada neste estudo foi a proposta para a versão espanhola do ICD-II., que atribui a mesma pontuação a respostas que podem ser consideradas diferenciadas, – por exemplo, “a criança diz poucas vezes” e “a criança diz muitas vezes” – pode levar a resultados finais idênticos, quando na realidade, a nível comunicativo, a criança que diz muitas vezes pode-se encontrar num nível mais evoluído do que a criança que diz poucas vezes.

## CONCLUSÃO

A linguagem constitui-se como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento dos indivíduos e para a plena integração e participação ativa na sociedade. O domínio linguístico é essencial, não só do ponto de vista social, mas também porque permite o acesso a um conjunto de conhecimentos e de experiências pessoais, acadêmicas e culturais. Dado que é um instrumento de socialização, construção do conhecimento e organização do pensamento, torna-se evidente a importância do desenvolvimento adequado das competências linguísticas e o impacto na vida do ser humano que sofra alterações nesta área.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, por ser uma área complexa e pluridimensional, tem merecido ao longo dos tempos o interesse e dedicação de diversos autores no intuito de enriquecer os conhecimentos relativos a este tema. Para Watson, Skinner e os restantes behavioristas, a linguagem é um comportamento verbal, aprendido por imitação, sendo que o meio tem um papel decisivo para que esta se desenvolva. Para Chomsky e os inatistas, as competências linguísticas são herdadas geneticamente e, a criança, munida dessa capacidade, adquire a língua da comunidade onde se desenvolve. Para Piaget e os cognitivistas, não são rejeitadas as influências do meio nem a existência de um mecanismo inato para a aquisição da linguagem, mas consideram que é um instrumento do pensamento e, como tal, o fator potenciador do seu desenvolvimento é a organização cognitiva, nomeadamente a função simbólica.

Atualmente é consensual que a aquisição da linguagem é um processo complexo que resulta da interação das componentes genéticas com os estímulos do meio linguístico envolvente.

O período dos 0 aos 3 anos é crucial para o desenvolvimento linguístico, porque aqui se desenrolam todas as etapas de aquisição da linguagem que vão permitir à criança adquirir as competências necessárias para dominar a estrutura da língua materna a partir dos três anos e meio. (Lima, 2000). No que diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a literatura demonstra que esta surge em todas as crianças normais numa ordem constante e de acordo com uma sequência cronológica semelhante, embora o ritmo de evolução se revele de grande variabilidade. No nosso estudo foi possível observar que, se considerarmos os três períodos em que dividimos a faixa etária em avaliação, se verificou, como seria de esperar, um padrão evolutivo.

O desenvolvimento linguístico pode ter variações que podem estar relacionadas com o sujeito (sexo, inteligência) e com o ambiente onde ocorrem as trocas linguísticas (relação adulto-criança, meio socioeconómico e cultural, contextos de atendimento). Na pesquisa bibliográfica sobre a influência dos fatores referidos, foi possível verificar a escassez de investigações que tenham como público-alvo crianças de idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses.

No presente estudo pretendemos comparar as competências comunicativas de crianças com idades compreendidas entre os 16 e os 30 meses em função de um conjunto de variáveis relacionadas com o contexto familiar (o nível socioeconómico dos pais/encarregados de educação e as suas habilitações académicas) e a frequência de contexto educativo formal (creche), no qual se concluiu que não existiam diferenças estatisticamente significativas no desempenho das crianças em função das variáveis consideradas. Como já foi referido, este estudo insere-se numa investigação mais ampla e que contempla uma amostra nacional e de mais de um milhar de crianças. A avaliação das competências comunicativas de crianças de idades compreendidas entre os 0 e os 36 meses é uma área de estudo ainda longe de estar esgotada no âmbito da investigação e este estudo constitui apenas um modesto contributo nesta área.

Com base nas conclusões retiradas da nossa investigação, destacamos alguns aspetos a considerar nos próximos estudos. O primeiro prende-se com a necessidade de controlar, por exemplo, o tempo de frequência em creche que, nestas faixas etárias, é muito variável. O segundo diz respeito ao levantamento das características das famílias, integrando as interações adulto-criança assim como a sua frequência e duração, para poder analisar a quantidade e qualidade de situações de estímulos linguísticos.

Como foi referido anteriormente, no nosso país ainda não existem instrumentos de avaliação da linguagem para a faixa etária que selecionamos. O ICD-II é um instrumento que ainda se encontra em fase de validação, pelo que os resultados obtidos têm, obrigatoriamente, de ser lidos com alguma prudência.

## BIBLIOGRAFIA

- Acosta, V., Espino, O., Moreno, A., Quintana, A., & Ramos, V., (2003). *Avaliação da Linguagem – teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil* (1ª. ed.) São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Acredolo, L., & Goodwyn, S., (1996). *A linguagem do bebê*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Aguado, G., (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años: bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: Editorial CEPE.
- Aimard, P., (1998). *O surgimento da linguagem na criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, L., & Freire, T., (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª. ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Amaral, I., (2003). *Comunicação, linguagem e fala: perturbações específicas da linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., & Siraj-Blatchford, I., (2010). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10. *British Educational Research Journal*, 37, 421-441.
- Andrade, F., (2008). *Perturbações da linguagem na criança: análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Comissão Editorial.
- Andrade, S., Santos, D., Bastos, A., Pedromônico, M., Almeida-Filho, N., & Barreto, M., (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública* 39(4), 606-611.
- American Speech-Language-Hearing Association, (1982). Language [relevante paper]. Acedido a 06 de junho de 2013 em <[www.asha.org/policy/RP1982-00125.htm](http://www.asha.org/policy/RP1982-00125.htm)>.
- American Speech-Language-Hearing Association, (2007). How does your child hear and talk? Acedido a 06 de junho de 2013 em <[www.asha.org/public/speech/development/chart/](http://www.asha.org/public/speech/development/chart/)>.
- Barbeiro, L., (1999). *Jogos da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional.
- Bernstein, B., (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Bishop, D., & Mogford, K., (2002). *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Editora Reinventer.

- Bitti, P., & Zani, B., (1997). *A comunicação como processo social* (2ª. ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Bouton, C., (1977). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- Cachapuz, R., & Halpern, R., (2006). A influência das variáveis ambientais no desenvolvimento da linguagem em uma amostra de crianças. *Revista da AMRIGS*, 50(4), 292-301.
- Caldas, A., (2000). *A herança de Franz Joseph Gall: O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Cardoso, R., Pedromônico, M., Silva, E., & Puccini, R., (2003). Conhecimento de mães e auxiliares de desenvolvimento infantil referentes ao desenvolvimento da linguagem de crianças de 0 a 24 meses. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 13(2), 85-94.
- Castro, S. L., & Gomes, I., (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chevrie-Muller, C., & Narbona, J., (2005). *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos* (2ª. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Costa, J., & Santos, A., (2003). *A falar como os bebés: o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Dubar, C., (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Escarce, A., Camargos, T., Souza, V., Mourão, M., & Lemos, S., (2012). Escolaridade materna e desenvolvimento da linguagem em crianças de 2 meses a 2 anos. *Revista CEFAC*, 14(6), 1139-1145.
- Faria, I., (1996). Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte, e C. Gouveia, (Orgs). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Fletcher, P., & MacWhinney, B., (1997). *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T., (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas da linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Furth, H., (1974). Os aspectos operativo e figurativo do conhecimento na teoria de Piaget. *Psicologia do Conhecimento em Piaget – estudos de epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Garrison, K., Kingston, A., & Bernard, H., (1979). *Psicologia da criança: estudo geral e metódico do desenvolvimento e da socialização* (3ª. ed.). São Paulo: IBRASA.

- Gaspar, M., (2004). Educação parental e educação pré-escolar: Uma parceria a construir, um projecto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 255-268.
- Gageiro, J., & Pestana, M., (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (4<sup>a</sup>. ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Gleason, J., (1999). *Psicolinguística* (2<sup>a</sup>. ed.). Madrid: Editora McGraw-Hill
- Gonçalves, O., (1990). *Terapia Comportamental. Modelos teóricos e manuais práticos*. Braga: Edições Jornal de Psicologia.
- Goulart, B., & Chiari, B., (2007). Prevalência de desordens de fala em escolares e fatores associados. *Revista de Saúde Pública*, 41(5), 726-731.
- Hekavei, T., & Oliveira, J., (2009). Evoluções motoras e linguísticas de bebês com atraso de desenvolvimento na perspectiva das mães. *Revista Brasileira Educação Especial*, 15(1), 31-44.
- Hohmann, M., & Weikart, D., (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Fenson, L., Newton, T., & Conboy, B., (2005). *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur*. Madrid: TEA Ediciones.
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P., & Duran, L., (2005). Language intervention with linguistically diverse preschool children: a focus on developing home language(s). *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36(3), 251-264.
- Leal, M., (1985). *Introdução ao estudo dos processos de socialização precoce da criança*. Lisboa: MRLM.
- Lenneberg, E. H., (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lenneberg, E. H., & Lenneberg, E., (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lima, R., (2000). *Linguagem infantil: da normalidade à patologia*. Braga: APPACDM.
- Lima, Rosa Maria, (2003). *Desenvolvimento fonológico infantil no Norte de Portugal*. Tese de Doutoramento, não publicada. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Lima, R., (2009). *Fonologia infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M., (2006). *Competências sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Luria, A., & Yodovich, F., (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lyons, J., (1970). *As ideias de Chomsky*. São Paulo: Editora Cultrix.

Maria-Mengel, M., & Linhares, M., (2007). Fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* (15), 837-842.

Marôco, J., (2010). *Análise estatística – com utilização do SPSS* (3ª. ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Martins, C., (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios.

Menyuk, P., (1929). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Pioneira Editora.

Miller, J., (1986). Evaluación de la conducta lingüística de los niños. In *Bases de la intervención en el lenguaje*, VIII. (pp. 217-258). Alhambra. Madrid.

Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares – Departamento da Educação Básica*. Lisboa.

Ministério da Educação, (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal – Departamento da Educação Básica*. Lisboa.

Mitchell, L., Wylie, C., & Carr, M., (2008). *Outcomes of early childhood education: literature review*. New Zealand: Ministry of Education.

Morais, A., Neves, I., Medeiros, A., Peneda, D., Fontinhas, F., & Antunes, H., (1992). *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development* 71(4), 960-980.

Nunes, C., (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nunes, J., (2006). *Linguagem e cognição*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R., (2001). *O mundo da criança* (8ª. ed.). Amadora: Editora McGraw-Hill.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R., (2006). *O desenvolvimento humano* (8ª. ed.). Porto Alegre: ArtMed Editora.

Pereira, A., (2006). *Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Sílabo.

Piaget, J., (1990). *Seis estudos de Psicologia* (10ª. ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, J., & Chomsky N., (1987). *Teorias da linguagem. Teorias da aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.

Pizzio, A., (2011). *Aquisição da língua de sinais*. Florianópolis: Universidade Federal Santa Catarina.



- Portela, Maria Goreti Moura Mendes Pereira, (2007). *Práticas de literacia no Jardim-de-Infância: como um educador pode fazer a diferença*. Dissertação de mestrado, não publicada. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Portugal, G., (1998). *Crianças, Famílias e Creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L., (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D., (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Richman, A., Miller, P., & Levine, R., (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology*, 28(4), 614-621.
- Rigolet, S., (2000). Os três P – precoce, progressivo, positivo: comunicação e linguagem para uma plena expressão. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S., (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2ª. ed.). Porto: Porto Editora.
- Rowe, M., (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
- Schaffer, H., (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Epigénese e Desenvolvimento.
- Schönhaut, L., Maggiolo, M., Herrera, M., Acevedo, K., & García, M., (2008). Lenguaje e inteligencia de preescolares: análisis de su relación y factores asociados. *Revista Chilena de Pediatría*.
- Scopel, R., Souza, V., Lemos, S., (2012). A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, 14(4), 732-741.
- Sequeira, F., & Sim-Sim, I., (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura: Vol I*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, C., Costa, E., & Ponte, F., (2009). Desenvolver a linguagem e compreensão da mesma em crianças de nível socioeconómico baixo e médioelevado no pré-escolar. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4806-4815). Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I., (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Dias de Carvalho (Org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., (2001). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (2ª. ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C., (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Sternberg, R., (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

Southwood, F., (2013). Towards a dialect-neutral assessment instrument for the language skills of Afrikaans-speaking children: the role of socioeconomic status. *Journal of Child Language*, 40(2), 415-437.

Tomblin, J., (1996). Genetic and environmental contributions to the risk for specific language impairment. In M. Rice (Ed.) *Toward a genetics of language* (pp.191-214). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tuckman, B., (2000). *Manual de Investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. L., (1993). *Avaliação da linguagem: adaptação do "Bankson Language Screening Test" à população portuguesa*. Braga.

Viana, F. L., (1994). O papel da Família na aprendizagem formal e informal da língua. In L. Almeida, e I. Ribeiro (Orgs.) *Família e Desenvolvimento: convenção anual da APPORT* (pp. 74-81). Portalegre: APPORT.

Viana, F. L., (1996). Aquisição da Linguagem, sucesso escolar e formação de professores. In L. Almeida, J. Silvério, e S. Araújo (Orgs.). *II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia: actas Vol.1* (pp. 14-30). Braga: Universidade do Minho.

Viana, F. L., (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. L., (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M. Taveira (Coord.). *Psicologia Escolar: uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61-86). Coimbra: Quarteto.

## ANEXOS

### Anexo I - Questionário de caracterização socioeconómica dos pais

#### Exm<sup>os</sup>. pais / encarregados de educação

Encontro-me a elaborar um estudo sobre a aquisição da linguagem em função do contexto em crianças de idades compreendidas entre os 16 e 30 meses. Este estudo irá integrar-se na dissertação de Mestrado que estou a realizar na Universidade do Minho, sob a orientação da Doutora Fernanda Leopoldina Viana do Instituto de Educação. Para a sua prossecução serão usados dois questionários: um que visa recolher o que a criança produz em termos de linguagem – Inventário do desenvolvimento de habilidades comunicativas de MacArthur; um outro – abaixo reproduzido – onde serão recolhidos alguns dados relativos aos pais/encarregados de educação e às interações pais/crianças.

Os dados serão tratados de forma confidencial. Na base de dados será atribuído um número a cada criança e os questionários serão destruídos após o seu lançamento.

Antecipadamente grata pela disponibilidade e atenção.

#### Dados relativos à criança

Nome (iniciais): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Posição na fratria: \_\_\_\_\_

#### Dados relativos aos encarregados de educação

Nome mãe (facultativo): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Trabalhador por conta própria ☐

Trabalhador por conta de outrem ☐

Desempregado ☐

Nome pai (facultativo): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Trabalhador por conta própria ☐

Trabalhador por conta de outrem ☐

Desempregado ☐

**Dados relativos ao meio familiar**

Número de elementos do agregado familiar? \_\_\_\_\_

Com quem vive a criança?

Pais	
Pais + irmãos	
Outros. Quem?	

Número de irmãos: \_\_\_\_\_

Idades: \_\_\_\_\_

Tipo de alojamento:

Apartamento	
Moradia	
Bairro Camarário	
Outro	

**Dados relativos à criança no seio familiar:**Tem quarto próprio? Sim ☐ Não ☐ Se não, com quem partilha? \_\_\_\_\_

A que horas a criança se deita? \_\_\_\_\_ A que horas acorda? \_\_\_\_\_

O seu filho exige sempre a presença de um adulto? Sim ☐ Não ☐O seu filho é uma criança que exige muita atenção? Sim ☐ Não ☐O seu filho entretém-se bem sozinho? Sim ☐ Não ☐Costuma brincar com o seu filho(a)? Sim ☐ Não ☐

Se sim, com que frequência?

1x por mês ☐ 1 x por semana ☐ 2/3 x por semana ☐ todos os dias ☐

Que tipo de brincadeira e qual a sua duração?

---

---

Quando brinca sozinho(a), qual a brincadeira preferida do seu filho(a)?

---

---

Fala muito com o seu filho? Sim ☐ Não ☐

Porquê?

---

---

O seu filho consegue fazer-se entender com facilidade? Sim ☐ Não ☐

Costuma ler histórias ao seu filho(a)? Sim ☐ Não ☐

Se sim, com que frequência?

1x por mês ☐ 1 x por semana ☐ 2/3 x por semana ☐ todos os dias ☐

Se na história aparecer uma palavra desconhecida ou difícil costuma substituí-la?

Sim ☐ Não ☐

Ao falar com o seu filho preocupa-se em usar apenas palavras que ele entenda?

Sim ☐ Não ☐

Por vezes usa palavras que ele não entende? Sim ☐ Não ☐

Tem o hábito de repetir o nome dos brinquedos, das pessoas, das coisas, etc? Sim ☐ Não ☐

Porquê?

---

---

### Dados relativos ao dia-a-dia da criança

Onde fica a criança durante o dia? \_\_\_\_\_

Com que idade a criança foi para a creche ou ama? \_\_\_\_\_

Quanto tempo a criança permanece habitualmente na creche ou ama? \_\_\_\_\_

Quem costuma levar e buscar a criança? \_\_\_\_\_

Considera que em termos do desenvolvimento de linguagem o seu filho está:

Atrasado ☐ Dentro da normalidade ☐ Avançado ☐ Muito avançado ☐

Há algo que o/os preocupe em relação ao seu filho?

---

---